

Dirección:

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

Consejo de Redacción:

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

Secretaría:

- Carmen Torcal (España)

Domicilio:

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

Edición:

- Pedro P. Berruezo (España)

E-mail:

revista@iberopsicomot.net

Web:

www.iberopsicomot.net

Edita:

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

ISSN: 1577-0788



**Homenaje a
André Lapierre**

SUMARIO

	<i>Página</i>
Editorial	3
Perfil de André Lapierre (M. Isabel Bellaguarda Batista e André Luis M. Cavazzani)	5
La Psicomotricidad Relacional (André Lapierre)	7
Cuerpo y Psiquismo (André Lapierre)	15
De la indiferenciación primaria a la conquista de la identidad (André Lapierre)	21
A propósito de la mierda (André Lapierre)	29
El juego. Expresión primera del inconsciente (André Lapierre)	37
De la Reeducción Física al Análisis Corporal de la Relación: un recorrido por la obra de André Lapierre (Miguel Llorca y Josefina Sánchez)	43
Memorial André Lapierre (André Luis M. Cavazzani)	67
A relação psicomotora na formação clínica do psicomotricista (Suzana Veloso Cabral)	77
Corpo signifiante: história de um corpo «anistiado» (Daniel Vieira da Silva)	93
Análise Corporal da Relação como opção de tratamento de patologias de ordem emocional. «Efeitos das paixões sobre a pele» (José Leopoldo Vieira)	99
A comunicação em Psicomotricidade Relacional: convergência entre emoção e motricidade (Maria I. Bellaguarda Batista)	105

[sigue...]

Número 31
Agosto 2008

MONOGRÁFICO
Homenaje a
André Lapierre

Revista Iberoamericana
de Psicomotricidad y
Técnicas Corporales

Página

O brincar na Psicomotricidade Relacional: ferramenta potencializadora no processo de desenvolvimento da criança (Irene de Lourdes Tozati Camilo)	111
Psicomotricidade e inclusão social: cuidar e educar. Psicomotricidade Relacional: uma perspectiva inclusiva (Luiza Helena Rocha) ...	121
A clínica de Psicomotricidade Relacional (Ana Elizabeth Luz Guerra)	127
O que é a Psicomotricidade Relacional na escola (Luci Ane Moro Rosa e Maria Eneida F. Holzmann)	133
Resúmenes / Abstracts	143
Normas de publicación	151

vol. 8 (3)



Editorial

Ante la muerte de André Lapierre

En el mes de abril del presente año, nos comunicaron el fallecimiento de André Lapierre. De inmediato sentimos un profundo dolor por la partida de nuestro querido amigo André.

André Lapierre ha sido un creador apasionado, que produjo profundas innovaciones en la Psicomotricidad, tanto a nivel de la educación como en el campo clínico.

Su obra ha sido fuertemente resistida y cuestionada en su país natal, Francia, siendo su producción desconocida para las nuevas generaciones de psicomotricistas franceses...

Pese a lo anterior, su persona, su trabajo y sus ideas, han tenido y tienen una enorme influencia y vigencia en el desarrollo de la Psicomotricidad a nivel mundial.

Innumerables son sus discípulos en todo el mundo, especialmente en el Brasil, en Argentina, España e Italia. También incontables son las citas y referencias a su obra en los trabajos de psicomotricidad publicados en el mundo; alcanza con repasar la bibliografía de muchos de los artículos publicados en nuestra revista.

La vida nos ha regalado primero el privilegio de conocer y luego el de coincidir trabajando en varios lugares del mundo tanto con André Lapierre como con Anne, su hija.

Pese a que no fuimos sus discípulos, en México en el año 2005, fuimos designados y tuvimos el honor de realizarle un homenaje académico... como se deben hacer los homenajes: en vida. Y para ello recurrimos a nuestros amigos psicomotricistas de todo el mundo, discípulos de André. Ellos nos acercaron palabras de enorme cariño y de reconocimiento a «Lapierre hombre» y a «Lapierre creador» de la Psicomotricidad Relacional y del Análisis Corporal de la Relación.

En estos días de pesar, nos hemos comunicado con muchos de ellos, que en diferentes lugares del mundo han sentido profundamente esta pérdida y que, de alguna manera, al hablarnos por teléfono, al sostenernos entre todos, nos hacen recordar a André Lapierre con su enorme vitalidad, con su saber y con su picardía de hombre inteligente.

Lapierre y su obra, perdurarán como perduran las buenas cosas; su obra seguirá despertando adhesión y críticas, pero en forma unánime todos debemos reconocer su creatividad sin límites y la decisión con la que defendió sus ideas.

Es por esto que desde la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales hemos decidido rendirle homenaje dedicando este número monográfico a su obra.

Al comentar la idea con los miembros del Consejo de Redacción, algunos de ellos, por su mayor vinculación con la vida y la obra de André Lapierre, se sintieron muy motivados por la propuesta. Gracias al impulso de todos ha sido posible hacer este número, pero gracias a la labor de búsqueda de Miguel Sassano ha sido posible rescatar del olvido varios textos inéditos del propio André. Para nosotros es un verdadero honor dar la ocasión, en este monográfico, de que estos escritos vean la luz. Estamos convencidos de que su lectura y su referencia será obligada para quienes quieran conocer la obra de André, así como el significado y el valor de la Psicomotricidad Relacional y del Análisis Corporal de la Relación. Estos textos, así como los de las personas que han compartido sus trabajos y continúan sus enseñanzas, van a hacer que su memoria perdure.

Nosotros, que no fuimos directamente sus discípulos, pero que tuvimos el privilegio de compartir horas de trabajo con él, y de que él observara y analizara nuestro trabajo, podemos dar cuenta de su tolerancia en la diferencia, de sus consejos y de su generosidad.

Se fue un Maestro; nos quedan sus huellas en sus discípulos y nos queda su obra también. Con la excusa de homenajearlo ya nos juntaremos sus amigos y sus discípulos, como le gustaría a André, a discutir de Psicomotricidad casi hasta pelearnos... y a brindar por él.

*Pedro Pablo Berruezo y Juan Mila
Agosto de 2008*



Perfil de André Lapierre

André Lapierre, nascido em 25 de outubro de 1923, na França, homem de singular personalidade, criador da Psicomotricidade Relacional, integra hoje o rol dos grandes nomes que redimensionam os paradigmas do processo educativo contemporâneo.

Iniciou seus trabalhos como professor de Educação Física na Europa marcada pelo fim da 2ª Guerra Mundial. Estudioso, muitas vezes autodidata, interessado no corpo como um todo, questionou os paradigmas que norteavam a prática corrente da educação física. Imbricou-se em estudos acerca da fisiologia do movimento humano, o que o levou à Cinesioterapia, também conhecida como Reeducação Física – uma das ciências ancestrais da Psicomotricidade. Insatisfeito com os enfoques teóricos que baseavam propostas dirigidas somente ao corpo físico, objetivo, funcional, buscou na psicanálise freudiana referências também ao corpo sócio-afetivo, emocional, enfim, relacional.

Com sua atuação voltada prioritariamente para o desenvolvimento do potencial humano, para o «Saber Ser» em seu sentido mais amplo, e, leitor profundo da ciência de seu tempo, criou uma metodologia de vanguarda, com epistemologia própria, porém, capaz de trazer à prática as teorias preconizadas por autores como Freud, Jean Piaget, Henri Wallon, Carl Rogers e Lev Vygotsky, entre outros.

Sua vida dedicada à pesquisa sobre o corpo, em suas diversas dimensões, em muito contribuiu para o aperfeiçoamento prático e teórico da Psicomotricidade, em suas mais variadas linhas de abordagem. Porém, suas obras ultrapassaram o campo epistemológico da Psicomotricidade, para também embasarem questionamentos das

práticas psico-pedagógicas, ressaltando que educação é imensamente maior do que a transmissão de conhecimentos.

André Lapierre, ícone das investigações científicas no campo da Psicomotricidade, deixa para a posteridade uma imensa contribuição para a compreensão do comportamento humano e intervenção no campo da educação, através de um método de trabalho composto por estratégias relacionais transformadoras que instigam o desejo para aprender.

O sucesso decorrente das experiências com a Psicomotricidade Relacional na educação provoca sua implantação através de Lei Municipal que inclui essa metodologia no currículo escolar em escolas públicas e privadas do sistema de ensino brasileiro.

Suas idéias extremamente atuais ficam registradas em obras de sua autoria tais como: *A Simbologia do Movimento - Psicomotricidade e Educação*; *O adulto diante da criança de 0 a 3 anos*, *A Educação Psicomotora na Escola Maternal*; *A Educação Viva* também em 3 volumes: *Os contrastes*; *Associações de Contrates, Estruturas e Ritmos*; e *As nuances: do vivenciado ao abstrato através da educação psicomotora*; *Bruno - Psicomotricidade e Terapia*; *A falta no corpo: fantasmas corporais e prática psicomotora em educação e terapia*.

Sua trajetória profissional marcada por uma história de incansáveis questionamentos, descobertas e intervenções nas áreas de educação e saúde, revelam-se na atualidade, inquestionavelmente inovadoras e adequadas às relações do sujeito contemporâneo na escola, na família e na comunidade.

M. Isabel Bellaguarda Batista

Psicóloga Clínica CRP 11-0176 (UFC). Psicomotricista Relacional Didata (CIAR). Analista Corporal da Relação (CIAR). Psicomotricista Titular da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade. Presidente da SIAC América do Sul. Diretora do CIAR

André Luis M. Cavazzani

Ms. em Historia pela Universidade Federal do Paraná. Psicomotricista Relacional (CIAR). Psicomotricista do Colégio Positivo – Curitiba PR. Presidente da Associação Brasileira de Psicomotricidade Relacional.



La Psicomotricidad relacional*

Relational Psychomotricity

André Lapierre

En este máster, para entender la concepción de Psicomotricidad Relacional, me gustaría empezar por contar mi vida, y cómo aparece la psicomotricidad de André Lapierre.

Nací en 1923, en un pequeño pueblo de 4.000 habitantes donde había una fábrica de acero. El 95% de las personas trabajaban en esta industria. Era un barrio de obreros con una cultura de pueblo que marcó mi personalidad. Mi madre era educadora y mi padre delineante. En esta época, la mayoría de mis compañeros asistieron a la escuela primaria, que se terminaba a los 12 años. Ellos entraron luego en la fábrica y yo era el único que iba al liceo, en Nevers, a 12 kilómetros.

Cuando tenía 16 años empezó la guerra, caracterizada para mí por el hambre cotidiana y el frío del invierno. Terminó cuando tenía 23 años. Toda mi adolescencia pasó, pues, con falta permanente de comida y de calor; es una experiencia que no se puede transmitir, y que marca la personalidad.

Al terminar el liceo, tuve que dedicarme a ser maestro en la escuela, aunque no me gustaba, para poder tener dinero. Quería entrar en la Escuela Normal Superior de Educación Física, pero no podía directamente, así que tuve que pasar primero por el concurso de entrada al Centro Nacional de Monitores y Atletas. Internado en esta institución hice todos los deportes posibles, siempre con hambre y con frío.

Por fin entré en la Escuela Normal Superior de Educación Física (ENSEP), cerca de París, después de una selección de 60 candidatos. Fue una escuela que no encontré muy superior, ni tampoco normal. En esta época, la Educación Física era «el método natural» de Hebert, impuesto por el gobierno de Vichy. Nada intelectual. Lo único que me interesaba era la anatomía, porque era anatomía del movimiento, no anatomía del muerto, como en medicina. Mi profesor era el Profesor de Anatomía de la Facultad de Medicina de París.

Pasé dos años, tenía 20 años y conocí a Anne, mi mujer, con la que he seguido viviendo hasta ahora.

* Se reproduce aquí el capítulo XX (páginas 443-449) del texto coordinado por Miguel Llorca, Victoria Ramos, Josefina Sánchez y Ana Vega titulado «La Práctica Psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento» (Aljibe, Málaga, 2002) que recoge las intervenciones del profesorado que participó en el Máster en Psicomotricidad organizado por la Universidad de La Laguna, uno de cuyos ponentes fue el propio André Lapierre.

Mientras era estudiante de la Escuela Superior se creó un diploma estatal de kinesiología (fisioterapia). Me llegó una información sobre una escuela, en París, que buscaba a alguien para enseñar esta nueva terapia. Era el final de la guerra, y era el primer diploma de este tipo en Europa. Se hacía un poco de masaje y mucha gimnasia reeducativa y ortopédica, no había documentos, no se sabía bien qué hacer en el ámbito práctico, aunque en el ámbito teórico el Ministerio tenía un programa muy claro.

En este momento comencé a hacer cursos de fisioterapia en esta escuela privada mientras seguía mi trabajo en la escuela pública. Buscaba contenidos para poner dentro de este programa oficial. Entonces había muy pocos libros, busqué y creé mucho. Después de tres años había creado y reunido muchas cosas que no existían en ningún lugar. Hice una obra de tres tomos, con 2000 páginas, «La Reeducción Física». El primer tomo incorporaba educación de la actitud, gimnasia correctiva y la parte fisiológica del análisis del movimiento. El segundo tomo se centraba en las patologías, mientras que el 3º incorporaba los ejercicios con referencia a los tomos anteriores. Hubo seis ediciones francesas de los mismos, las primeras eran más reducidas, pero después fui ampliando sobre todo el campo de la patología. Después de algunos años este libro fue publicado en Español, en Italiano y luego en Brasil en una edición pirata.

Por fin había terminado mis estudios como profesor de Educación Física, quedando el último. Había una prueba de gimnasia ortopédica en la que tuve una nota de ¡6 sobre 20! Algunos años después me encontré al hombre que me puso el 6, cuando yo estaba como Secretario General de la Asociación de la cual formaba parte.

El Ministerio de la Salud había creado el Diploma de Fisioterapia y había un comité que seleccionaba a los profesores. Yo había hecho cuatro años de curso, mis alumnos ya eran todos diplomados, pero en el Ministerio se preguntaron quién era ese Lapierre que se permitía escribir de fisioterapia, pero no era fisioterapeuta... Obligaron al Director de la Escuela de Fisioterapia a expulsarme y pusieron como profesor, en mi sitio, a uno de mis antiguos alumnos... con mis libros. Como profesor de Educación Física tenía la posibilidad de convalidar el primer año, pero tenía que pasar el resto de los años siguiendo en la escuela los cursos de mi alumno. Finalmente tuve una dispensa total de escolaridad y me examiné en septiembre, consiguiendo el diploma.

Seguía como profesor de Educación Física, muy malo, más interesado en la patología y en los centros de reeducación física que en la Educación Física misma. Después de la guerra estaba muy interesado por el cuerpo, la actitud física del niño. El Ministerio de Educación Física y Deportes creó «Centros de Reeducción Física», donde venían niños con desviaciones vertebrales, escoliosis, dificultades respiratorias, etc. Obtuve en Trocés, la Dirección de uno de estos centros. Yo trabajaba de manera racional, con lo que había aprendido en el ámbito anatómico y fisiológico, con estiramientos, musculación, etc.

Seguí en este Centro durante 18 años. En ese mismo tiempo abrí un gabinete de fisioterapia, especializado en la columna vertebral. En este momento se inicia en Francia la Osteopatía, que me interesaba mucho y se recoge en la segunda edición de mi libro. En toda mi trayectoria profesional siempre he comenzado por crear y estudiar al mismo tiempo.

Con mi experiencia fui tomando conciencia de que la actitud corporal era dependiente de la manera en que el niño vive su cuerpo. Trabajé con niños problemáticos en el ámbito corporal cuya actitud expresaba sus dificultades psicológicas. Había toda una proyección. Lo mismo ocurría con las personas adultas con las que trabajaba como fisioterapeuta. Había un grupo de personas con un problema mecánico a nivel del disco vertebral que rápidamente se curaban, pero había una serie de personas que tenían dolores crónicos que nunca llegaban a curarse. Con estas personas era más importante la relación que los ejercicios, porque eran somatizaciones del psíquico al físico. Poco a poco, estos descubrimientos hicieron que fuera cambiando mi visión del cuerpo humano, tomando siempre más en cuenta la dimensión psíquica.

En esta época, era Secretario General de Centros de Reeducción Física; estaban también Vayer, Aucouturier, Picq. Éramos un grupo que empezaba a poner en tela de juicio la manera de trabajar, y que empezamos a hablar de psicomotricidad. Le Boulch estaba en mi misma promoción a la ENSEP, pero no estaba en esa comisión. Sus primeros trabajos de psicocinética y sus búsquedas sobre actitud me ayudaron mucho en la comprensión de la actitud corporal.

En este grupo, Picq y Vayer escriben su primer libro, a partir de las experiencias que Picq desarrolla con los niños. En este momento tenía 40 años; había pasado casi 20 años de fisioterapeuta. Vayer me enseñó su libro y me pidió que lo revisase. En este momento se crea en París, con un grupo de 13 personas, la Sociedad Francesa de Educación y Reeducción Psicomotriz (SFERPM) de la cual me ofrecen la presidencia. Seis meses más tarde realizamos el primer encuentro de formación en psicomotricidad, con una duración de una semana, y al que acuden alrededor de 300 personas y muchos extranjeros.

Esta época coincide con el momento en que empiezo a trabajar con Aucouturier, produciéndose una comunión de ideas, una fusión intelectual. Aucouturier vivía a 600 km. de mi pueblo. Me mandaba escritos telegráficos con sus ideas, yo ponía las mías y escribía el todo. En ese momento aparece nuestra obra «Educación Vivenciada», que recoge las propuestas que hacíamos a los niños en los centros de educación física; se crean *los contrastes, los matices y las estructuras y ritmos*.

Los planteamientos de Vayer eran muy intelectuales, planteando que el niño respondía fielmente al trabajo en las conductas motrices y al balance psicomotor del adulto. Era como cortar al niño en trozos intelectuales que respondían al adulto. Con el movimiento social de Mayo del 68 nace un deseo de cambiar la escuela, queriendo dar una respuesta diferente a la de Vayer. Por eso, en nuestros libros, hemos querido dejar plasmado cómo el niño vive las cosas, y encontramos el tema de los contrastes, porque el niño vive realmente así el mundo. Son las primeras cosas que se aprenden a partir del cuerpo, del actuar; no del pensamiento del adulto. Esto corresponde también al hecho de querer liberar al niño de las consignas del adulto (influencia de Rogers).

Encontrar las nociones teóricas a partir de las vivencias era Piagetiano. La inteligencia se construye a través del actuar, de las experiencias físicas. Aunque Piaget no se interesa por la emoción, reconoce que ésta puede hacer de motor o freno al pensamiento.

Después de los contrastes, trabajamos los matices y el ritmo. Los ritmos eran muy interesantes porque espontáneamente los niños crean ritmos. Después llegamos a las relaciones mayor que, menor que... relaciones matemáticas. Pienso que todavía hay cosas válidas en este trabajo pero que pocas personas han profundizado en este planteamiento. Creo que los niños podrían aprender muchas cosas a partir de estas propuestas.

Después hicimos otros contrastes: movimiento-inmovilidad, equilibrio-desequilibrio, dentro-fuera, las simetrías con un eje, dos ejes... Estos aspectos eran muy interesantes pero no se publicaron.

Estos trabajos estaban destinados a la escuela, a los problemas de aprendizaje que presentaban los niños, intentando mejorar dichos problemas a partir de la experiencia motriz y emocional.

En este momento publiqué «La Educación Psicomotriz en la Escuela Maternal», desde una óptica de prevención.

El siguiente trabajo que realizamos fue «La Simbología del Movimiento», que marca una ruptura con la parte más pedagógica y aparece la primera introducción en psicomotricidad de los aspectos afectivos, emocionales; del psiquismo. Aparece la consigna de dejar al niño hacer lo que quiera, y empezamos también a trabajar con adultos en una óptica de información y luego de formación. Hacer vivir a los adultos los contrastes que conocían era muy difícil y, en esos cursos, los adultos empezaron a jugar. Habían tomado conciencia de que estaban rechazando en los niños lo que ellos mismos hacían espontáneamente. «Yo hago esto, pero no lo permito». Es así como cambió, para ellos, algo profundo. En este momento no teníamos formación psicoanalítica, pero ya está en este libro el germen de lo que sería el análisis corporal.

A partir de este momento empezamos a trabajar con niños y con adultos, haciendo cursos seguidos con una progresión. Se crea la Asociación Española de Psicomotricidad Relacional y luego la Asociación Italiana. Estos cursos preparan para ser psicomotricista. Son una nueva creación, pues hasta el momento no teníamos ningún modelo. En estos cursos era interesante comparar la similitud del comportamiento de los adultos y de los niños. Se inicia así el contacto físico entre el terapeuta y el paciente, puesto que hasta el momento este contacto no existía, no era permitido. Era interesante observar lo que ocurría, y así fuimos haciendo poco a poco cursos más avanzados cada vez con más implicación personal.

En este momento vino Anne con nosotros, tomando su sitio en el trío. Empezó en Barcelona en los cursos de verano, y es también en este momento cuando empieza la ruptura con Bernard, no en el ámbito teórico sino a partir de la práctica con adultos y de la implicación personal que suponía y que Bernard no aceptaba.

Esta formación en psicomotricidad, en la que tiene una gran presencia el contacto físico, empieza a llamarse relacional, para marcar la diferencia con otras prácticas de psicomotricidad y también con el trabajo que a partir de este momento realiza Bernard.

Durante esta época se crea en Francia un diploma de psicomotricidad, para las personas que trabajan con niños con problemas. Participé, con reuniones mensuales en París, para crear el programa pero el Ministerio hizo la diplomatura sin tener

en cuenta nuestro trabajo. Se crearon entonces estos estudios a un nivel totalmente intelectual, sin ninguna práctica. No fueron reconocidos por la Seguridad Social. Se reproducía de nuevo la historia de la fisioterapia; yo no tenía diploma. En Francia nunca hemos sido psicomotricistas, ni hemos podido trabajar. Por el contrario, fuimos muy bien recibidos en todos los países latinos. Lo mismo les ha ocurrido a todos los creadores de la psicomotricidad: Le Boulch, Vayer y Aucouturier.

Antes de la separación entre Bernard y yo, escribimos otro libro: «El Cuerpo y el Inconsciente». Esta obra seguía en la línea psicoanalítica, profundizando en los contactos corporales; aparece la noción de fusión y de fantasmas. Trabajando con adultos han aparecido muchas cosas cuando se trabaja en el ámbito profundo. Las vivencias que aparecían en los cursos era necesario entenderlas, preguntar a los psicoanalistas y psiquiatras. Recurrimos a Freud, Klein, Winnicott, Lacan y otros; poco a poco hemos entrado en el aspecto psicoanalítico, pero no hemos tomado a Freud como inicio, sino que hemos llegado a él partiendo de la experiencia corporal. Para nosotros es la práctica lo que se impone y lo que requiere que la teoría se adapte.

Nuestra formación era práctica pero faltaba una parte teórica. Hasta entonces cada curso de formación duraba, en el extranjero, una o dos semanas y después separaciones durante tres o cuatro meses. Era difícil hacer una formación teórica. Hicimos algunos seminarios y supervisión pero faltaba esta parte. Esta formación era siempre una terapia personal, automáticamente se entraba en una relación psicoanalítica. Creamos así el Análisis Corporal de la Relación; diciendo hay una formación analítica que no tiene objetivos educativos para personas que venían como terapia personal y que no optaban por la educación.

La psicomotricidad actualmente no sé cómo es, para mí era una formación de adultos que quieren trabajar con niños, no con otros adultos. Cuando se quiere trabajar con adultos es necesario hacer un trabajo corporal de tipo analítico.

Actualmente hemos creado escuelas de formación en Psicomotricidad Relacional, con una titulación de tres años, con materias intelectuales, trabajos personales de supervisión y una parte de formación personal limitada; porque en tres años se corre el riesgo de desestructurar a una persona y necesitaría tener más tiempo. Se dan tres años de formación evitando los aspectos más regresivos. Esta formación en análisis fue competencia de Nuria Franc; Anne se dedicó a profundizar en el análisis corporal. Han trabajado en España, Italia y América Latina (Brasil y Argentina). Yo... me quedaba como supervisor de todo. En este momento de creación me interesaba más el análisis corporal que la psicomotricidad; entonces dejé hacer a Nuria, quién tendió a reducir, en la formación, la implicación personal.

Yo he continuado trabajando con niños hasta este momento, primero con niños más patológicos; algunos tienen su referencia en «Bruno» o en «El Cuerpo y el Inconsciente». También, con niños muy pequeños, de cero a tres años. «El adulto frente al niño» corresponde a esta etapa del trabajo en guarderías, donde el adulto por primera vez se atrevía a trabajar corporalmente con niños de un año; y estos niños me enseñaron más que los libros.

Siempre que se trabaja con adultos o con niños mayores, se dice que los problemas vienen de antes; llegando a la escuela maternal, 4-5 años, su personalidad estaba ya estructurada, así que iniciamos el trabajo en los dos primeros años, que con-

cuerda con lo que dicen los psicoanalistas sobre la etapa de formación de la personalidad.

Entramos en la guardería sin hacer nada, sin objetivos, enfrentándonos al miedo del psicomotricista, al vacío; poniéndonos a su nivel, estando disponibles a cualquier relación. Encontramos niños muy problemáticos, a veces con psicosis, que no interesaban a nadie, porque en estas edades, tanto los padres como el educador y el psiquiatra creían que todo iba bien, que los niños mejorarían con la edad. Efectivamente, es en el momento en que las niñas y niños entran en la escuela, a los 6 años, cuando aparecen los problemas, pero es demasiado tarde. Si se hubiera trabajado antes, se habría estructurado mejor la personalidad. Para mí fue una de las cosas más importantes; el objetivo primordial de los psicomotricistas relacionales: la parte preventiva, porque estás en la formación de la personalidad y es más fácil actuar cuando la personalidad se está formando que cuando los problemas están estructurados.

Otros de los aspectos a los que me gustaría hacer mención es la necesidad que he visto a lo largo de mi trayectoria, de la formación personal para el trabajo con niños, si no se utiliza a los niños para tu propia terapia. Planteas tu propia problemática con el niño y no sabemos situarnos totalmente dentro y fuera al mismo tiempo. Esto no se aprende si no es con la práctica, no se aprende con los libros. La dificultad está en que esta formación requiere mucho tiempo y se tocan problemas personales; esto ha hecho que muchas personas continúen en análisis corporal.

El psicomotricista no puede hacer su trabajo con los niños en el ámbito relacional si no puede entrar en relación con el ámbito del juego simbólico. En análisis se entra en el deseo más profundo, más arcaico de ser contenido. Si, como psicomotricistas, entramos a un nivel demasiado profundo, corremos el peligro de perdernos. No podemos entrar en situaciones que no podemos controlar, con una formación en psicomotricidad sólo podemos entrar en un juego simbólico.

Cuando llegué a Brasil por primera vez, tenía más de 50 años, y me conocían por mis libros. Me habían invitado para presidir el Primer Congreso de Psicomotricidad y me dijeron algo que me gustó mucho: que habían encontrado en la persona una coherencia con lo que estaba escrito en los libros. Pienso que hay que tener coherencia entre lo personal y lo que uno escribe. Lo importante no es lo que sabes, sino lo que puedes captar.

Con el análisis hemos llegado a una concepción psicoanalítica. Quien más lo ha trabajado y estructurado ha sido Anne, y hemos visto que reestructura la personalidad. Al principio habíamos formado animadores que se distribuían. Esto era un mercado, como un comerciante de alfombras, y la persona no tenía un analista, sino que variaba de un animador a otro. Para entrar en psicoanálisis tenías que tener a un solo psicomotricista de referencia con el papel de padre o madre durante la terapia. Después de un par de años, vimos que las personas no actuaban igual con la madre o el padre (hombre-mujer), lo que nos planteó hacer un montaje diferente, utilizando dos personas para trabajar de manera conjunta y separada en la terapia. Este hecho de tener dos personas diferentes de referencia es algo que nos diferencia del psicoanálisis.

Cuando se llega en el ámbito profundo, arcaico, hasta perderse en el otro, puede haber un momento en que se produce un cambio del estadio de conciencia, donde

el vivir algo en el ámbito inconsciente transforma. Cuando se trabaja en el ámbito inconsciente, el comportamiento de la persona es diferente, ha perdido la noción de realidad pero la tiene que retomar. Éste es un trabajo del psicoanalista.

Esta formación y trabajo en análisis corporal no se puede hacer con todas las personas, hay personas que están cerradas o que no pueden; porque a su personalidad no se le puede imponer. Hay personas que no pueden entrar en este nivel.

En Francia, entré en la junta directiva de la Asociación Internacional de Somatoterapia y participé en algunos congresos en París, Estrasburgo y Buenos Aires. Con mis 78 años, quería escribir un último libro, más teórico, éste se llama «Psicoanálisis y Análisis Corporal de la Relación»; fue publicado en España, Brasil e Italia... no en Francia...



RESUMEN:

André Lapierre cuenta, en primera persona, su vida en relación con el desarrollo de sus ideas que le llevaron a crear la Psicomotricidad Relacional y, posteriormente, el Análisis Corporal de la Relación. A lo largo de su vida se produce una evolución que se manifiesta en su obra escrita y en su trabajo práctico y formativo. El artículo muestra los avatares de su vida y la incompreensión que obtuvo su trabajo en su propio país, mientras que sus ideas prendían y se desarrollaban en otros países del sur de Europa y de Latinoamérica.

PALABRAS CLAVE:

Psicomotricidad Relacional, Análisis Corporal de la Relación, André Lapierre.

ABSTRACT:

André Lapierre tells, in first person, his life in relation to the development of his ideas that give him to create the Relational Psychomotricity and, later, the Corporal Analysis of the Relation. Throughout his life an evolution takes place that is showed in his written work and his practical and formative work. The article shows the ups and downs of its life and the lack of understanding that obtained his work in his own country, whereas his ideas caught and they were developed in other countries in the South of Europe and Latin America.

KEY WORDS:

Relational Psychomotricity, Corporal Analysis of the Relation, André Lapierre.

DATOS DEL AUTOR:

André Lapierre nació en 1923 y murió en 2008. Dedicó su vida a la formación y a la intervención en el ámbito de las técnicas corporales: la Fisioterapia y la Educación Física, inicialmente; y sus creaciones propias: la Psicomotricidad Relacional y

el Análisis Corporal de la Relación. Su obra goza de una amplia difusión y reconocimiento en los países latinos, tanto europeos como americanos, no así en Francia, su país natal.



Cuerpo y Psiquismo*

Body and Psyche

André Lapierre

Nuestra civilización es la heredera de veinte siglos de dualismo. Dualismo teológico primero; el cuerpo y el alma. Dualismo cartesiano después; el cuerpo y la mente.

A pesar de la evolución de nuestra sociedad, el estatuto del cuerpo sigue estando muy influenciado por esas dos referencias culturales que, transmitidas de generación en generación, se han anclado profundamente en nuestro inconsciente individual y colectivo.

Dualismo teológico: El alma, inmortal, es exterior al cuerpo y sólo lo habita provisoriamente. El cuerpo es sólo materia, carne animal, con sus instintos, sus necesidades, sus placeres vulgares. El cuerpo sucumbe a la tentación. El cuerpo del pecado, cuerpo culpable, cuerpo vergonzoso, cuerpo que hay que ocultar.

El catolicismo romano (que no debe confundirse con el cristianismo original) ha culpabilizado el cuerpo, la sensualidad, el placer corporal y a partir de allí, el placer en general.

Esta culpabilización del cuerpo se vio amplificada por el puritanismo anglosajón. Sus huellas se encuentran en la cultura norteamericana y eso es lo que probablemente más la diferencie de la cultura latina... y lo que explica que yo sólo trabaje en países latinos.

Profesor invitado por la Universidad de Montreal, pasé un año en Canadá. Algunos estudiantes me decían: «*Mi padre jamás me ha tocado y mi madre me besó el día de mi primera comunión*». En los países latinos, de esa prohibición de contacto debida a la confusión entre sexualidad y afectividad, por lo menos, se ha excluido al niño.

En cuanto a la relación entre adultos, los norteamericanos dicen «hola» a dos metros de distancia, los franceses se estrechan la mano y los mejicanos se gratifican con un muy afectuoso «abrazo».

* El presente material fue entregado por el Profesor André Lapierre a los Licenciados Miguel Sassano y Pablo Bottini, Directores de la publicación «Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial». Infortunadamente la revista fue discontinuada y se frustró su publicación. El espíritu de la presente edición es evitar que hoy ante su ausencia sus escritos se pierdan. Todos los subrayados y resaltados son del propio André, señalados de puño y letra en el texto original, tanto en francés como en castellano.

En lo que respecta al placer en general, todos nos sentimos siempre más o menos culpables por el placer que nos *permitimos*.

La transición entre la civilización greco-latina y el dominio del catolicismo fue brutal, tal como lo atestiguan las producciones artísticas.

Si uno visita los museos de Florencia, se siente azorado por la oposición de las dos culturas. El arte estatuario greco-romano muestra el cuerpo desnudo, exalta la belleza y la gracia, la sensualidad, la virilidad. En la pintura y la escultura religiosa que lo sucede, ese mismo cuerpo, frío, rígido, se esconde bajo una montaña de telas. Sólo los mártires están medios desnudos como el mismo Cristo. El cuerpo sólo puede representarse en el sufrimiento.

En realidad, es en esa época que se instala nuestra cultura un dualismo fundamental: cuerpo y psiquismo, cuerpo y alma.

A ese dualismo teológico lo sucede, en el siglo XVI, el dualismo cartesiano: cuerpo y mente. «Pienso, luego existo». Soy porque tengo un espíritu, no porque tengo un cuerpo que siente, percibe y actúa.

El cuerpo ya no es culpable, simplemente es *ignorado*, como se ignora la dimensión afectiva ligada a él y que escapa al control de la razón.

El espíritu del cartesianismo será retomado y amplificado dos siglos más tarde por la filosofía de Diderot, Voltaire, D'Alembert, Rousseau, Condorcet... que marcaron un cambio profundo en la cultura francesa.

La revolución de 1789 será su desembocadura y su traducción política y social, generosamente exportada a todo el mundo occidental, servirá de base a la democracia.

El impulso de ese espíritu de racionalidad da nacimiento al positivismo de Auguste Comte, al cognitivismo, al racionalismo y permite el desarrollo de la ciencia y de la técnica.

En efecto, toda nuestra cultura es dominada por esa creencia en la racionalidad científica que debe dar felicidad a la humanidad.

Liberados del dominio de la religión, se supone que el ciudadano debe ser un ser racional, no sólo en sus pensamientos sino también en sus sentimientos, sus deseos y sus pulsiones.

¿Pero en qué se convierte el cuerpo?

Se racionaliza al mismo cuerpo físico que se convierte así en objeto de la ciencia médica.

Pero mi cuerpo no es sólo un conjunto de órganos, es el lugar donde yo vivo, donde yo siento, donde yo existo. Lugar de deseo, de placer o sufrimiento, lugar de mi identidad, de mi ser. Ese cuerpo, dominado por sus sentimientos y sus pulsiones, escapa a la racionalización porque, precisamente, él es irracional.

Más o menos liberado del pecado, ese cuerpo vivenciado oscila entre el libertinaje y la exaltación del pudor; un retorno del puritanismo de comienzos de este siglo (el camisón de nuestras abuelas con un agujero exactamente en el lugar adecuado para dejar pasar el órgano reproductor). Luego la liberación sexual posterior a

Mayo del 68; transgresión de las prohibiciones de la cultura católica, pero transgresión que ya no sabe cuales son sus límites.

En el plano científico y filosófico, hay que esperar el comienzo de nuestro siglo XX para que ese dualismo cuerpo-mente comience a cuestionarse.

En 1900, Dupré crea el término Psicomotricidad que señala el paralelismo del desarrollo motor y el desarrollo mental en los deficientes mentales.

Luego aparecen los trabajos de Schilder sobre las nociones de cuerpo propio y esquema corporal.

Pero son, sobre todo, las publicaciones de Wallon (*«Del acto al pensamiento»*) y la epistemología genética de Piaget, las que sitúan al cuerpo, a la actividad motriz, a la exploración sensorio-motriz y perceptivo-motriz como base primera y fundamental del desarrollo de la inteligencia.

Es como el mismo espíritu con que se concibe la pedagogía activa de Freinet y que nace la Psicomotricidad en su época racionalista (cuerpo propio – esquema corporal – organización y estructuración espacio-temporal).

En realidad, esa reintegración del cuerpo al funcionamiento mental no pone fundamentalmente en tela de juicio el dualismo cartesiano. Esa reencontrada globalidad «cuerpo-mente» se limita en realidad lo intelectual, a lo cognitivo. No integra al cuerpo en su dimensión afectiva y emocional. Piaget mismo lo reconoce.

El verdadero cuestionamiento, el más radical, es el psicoanálisis. No me refiero a la cura en sí misma (el diván y el sillón), sino a los contenidos filosóficos que se desprenden, inevitablemente, de los conceptos freudianos.

En este mundo que se pretende racionalista y cartesiano, el psicoanálisis se inscribe como ruptura.

Toma en cuenta lo que, precisamente, la lógica cartesiana ha querido ignorar; la dimensión irracional del ser humano, el mundo de los sentimientos dominado por las pulsiones y los fantasmas del inconsciente. Lo que nosotros llamamos hoy el *psiquismo* (término creado en su sentido moderno por Grasset en 1906, después de la publicación de los primeros escritos de Freud).

Durante mucho tiempo se confundió el psiquismo y lo mental. Una prueba de ello es que aún se llama enfermedades mentales a trastornos que en la realidad son psíquicos. Lo mental funciona con datos objetivos, lo psíquico es esencialmente subjetivo.

El psiquismo es la afectividad, la emoción, el estado de ánimo, el amor, el odio, la ansiedad, el placer, el deseo, la agresividad, la sensualidad y todos los sentimientos ligados a la relación con el otro y con los otros.

Esa evidencia afectiva es el componente fundamental de la personalidad. Es de un orden distinto al de la vivencia intelectual pero interfiere constantemente y la condiciona en gran parte. Nosotros vivimos con nuestros sentimientos tanto o más que con nuestra inteligencia.

El psicoanálisis hace constantemente referencia al cuerpo; siempre es cuestión de zonas erógenas, de libido y de placer corporal. Es a partir de esas vivencias corpo-

rales primarias, arcaicas, como se construye nuestro psiquismo y se estructura nuestro inconsciente y nuestra personalidad.

El resultado de la revolución psicoanalítica ha sido *hacer entrar al cuerpo en el psiquismo*. Y lo ha introducido tan bien... que jamás ha podido salir. Se convirtió en un cuerpo hablado.

Como reacción a esa captación del cuerpo en el lenguaje, la Psicomotricidad Relacional, el Análisis Corporal de la Relación y, de manera general, todas las terapias que se dicen de mediación corporal tienden hoy a reunirse bajo el término general de Psicosomatoterapias.

A pesar de las divergencias, todas tienen un objetivo común: darle la palabra al cuerpo, hacer de ese «psi-cuerpo» un cuerpo que actúa, un cuerpo que habla de sí mismo, de sus deseos, sus carencias, de sus fantasmas y de sus angustias en una vivencia simbólica que tiene valor de lenguaje.

La rehabilitación del cuerpo en su dimensión psíquica y del psiquismo en su dimensión corporal permiten recuperar la verdadera globalidad de ser y devolver esa dimensión humana que le falta a la frialdad del racionalismo.

Rehabilitación del cuerpo y del psiquismo, rehabilitación de la riqueza del pensamiento analógico metafórico como compensación a la tiranía de lo digital y de la computadora que caracterizan a nuestra época.

Quizás estemos volviendo, después de dos siglos de dualismo, a la filosofía helénica cuyos mitos alimentan las reflexiones y los escritos de los psicoanalistas.

Para los griegos, el ser humano tenía tres almas cuyas influencias se equilibraban:

- «*Pneuma*», el aliento, que dará «*spiritus*» en latín y que es algo que los psicoanalistas llamarían probablemente la «pulsión de vida», el «ello», reserva de pulsiones.
- «*Psycké*», el «alma sensible», que corresponde más o menos a lo que nosotros llamamos afectividad, el psiquismo.
- «*Nous*», que correspondería a la inteligencia y a la racionalidad.

Los intelectuales frecuentaban los gimnasios y cuidaban muy bien tanto su «*psyc-ké*» como su «*nous*», su «alma sensible» como su intelecto.

Esas tres almas corresponden exactamente a la estructura del cerebro tal como la describe la neurología, según la teoría de MacLean:

- *El cerebro reptiliano*, encargado de las funciones vitales,
- *El cerebro límbico*, asiento de la afectividad primaria,
- *El cerebro cortical*, lugar de la inteligencia racional.

Nuestra cultura occidental, contrariamente a la cultura oriental, ha privilegiado la corteza... y postergado lo límbico.

Eso tiene, sin duda alguna, aspectos positivos; el mejoramiento de nuestro modo de vida, de nuestra salud física y el aumento de nuestra esperanza de vida. Pero provoca, como contrapartida, múltiples perturbaciones en nuestra salud psíquica, individual y colectiva: Los hospitales psiquiátricos desbordan, los consultorios de

higiene mental rechazan gente, el alcoholismo y la droga hacen estragos y el suicidio se ha convertido en la primera causa de mortalidad en los adolescentes.

Se hacen tentativas para rehabilitar la dimensión psíquica, la dimensión humana. La «globalidad del ser» le da color a los discursos de las Ciencias Humanas, pero el discurso sigue estando lejos de la realidad.

La medicina descubrió el efecto placebo y la psicosomática, pero sigue siendo, esencialmente organicista.

La psicoterapia se hace corporal, pero el consumo de psicofármacos no hace más que aumentar.

En lo que respecta a la educación, sigue separando, en la más pura tradición dualista, educación física y educación intelectual.

Para muchos pedagogos tradicionalistas el alumno ideal sigue siendo aquel que tiene dos ojos para mirar al profesor, dos oídos para escuchar lo que el profesor dice, una boca para responderle y una mano, de preferencia la derecha, para escribir. Todo el resto es inútil y en particular ese cuerpo que tiene una fastidiosa tendencia a agitarse y crear desorden.

A ese cuerpo se lo envía al profesor de Educación Física para que le enseñe a disciplinarse.

No quiero terminar con una nota pesimista. Las sociedades se resisten al cambio, evolucionan lentamente... pero evolucionan.

Cuando yo hablaba de Psicomotricidad hace treinta años, nadie sabía de qué se trataba. Hoy se habla en gran parte del mundo. Y hasta se han organizado Congresos.

Entonces... ¿de acá a 30 años, a 50 años?.....

Yo me preparo, con toda modestia, a una gloria póstuma.

RESUMEN:

André Lapierre nos muestra su visión del cuerpo humano a lo largo de la historia y cómo ha estado relegado a un segundo lugar, siempre por debajo de la razón. Afortunadamente a partir del siglo XX se ha dado relieve al cuerpo a través de la idea del paralelismo psicomotor, gracias a la revolución psicoanalítica. Lamentablemente la educación sigue dando más importancia a lo cognitivo que a lo corporal, aunque se aprecian algunos signos esperanzadores de cambio, en este sentido.

PALABRAS CLAVE:

Dualismo, cuerpo y mente, psicomotricidad, revolución psicoanalítica.

ABSTRACT:

André Lapierre shows his vision about the human body throughout history and how it has been relegated to a second place, always below the mind. Fortunately star-

ting in the 20th century it has been highlighted the body through the idea of psychomotor parallelism, thanks to the psychoanalytic revolution. Unfortunately education continues giving more importance to the cognitive aspect than to the corporal aspect, although some hopeful signs of change are appraised, in this sense.

KEY WORDS:

Dualism, body and mind, psychomotricity, psychoanalytic revolution.

DATOS DEL AUTOR:

André Lapierre nació en 1923 y murió en 2008. Dedicó su vida a la formación y a la intervención en el ámbito de las técnicas corporales: la Fisioterapia y la Educación Física, inicialmente; y sus creaciones propias: la Psicomotricidad Relacional y el Análisis Corporal de la Relación. Su obra goza de una amplia difusión y reconocimiento en los países latinos, tanto europeos como americanos, no así en Francia, su país natal.



De la indiferenciación primaria a la conquista de la identidad*

From the primary indifferenciation to the conquest of the identity

André Lapierre

Esta ponencia se basa en treinta años de experiencia en Psicomotricidad Relacional y en Análisis Corporal de la Relación, tanto con adultos como con niños de distintas edades; experiencia personal confirmada por observaciones de los psicomotricistas y de los analistas que hemos formado.

Nuestra identidad de adultos es el resultado de una larga evolución marcada de crisis, de luchas y de combates, de los que nuestro inconsciente conserva el recuerdo. Ella no nos ha sido dada, sino que hemos debido conquistarla. Es la historia de esta conquista lo que yo quisiera evocar con ustedes.

Cada uno tiene su historia personal que ha modelado su psiquismo pero, más allá de las diferencias, se perfila un esquema de conjunto. De la indiferenciación primaria hasta la conquista de la identidad hemos pasado todos por las mismas etapas, hemos vivido los mismos conflictos, más o menos a la misma edad. La evolución no es un largo río tranquilo, sino que se va haciendo en una serie de rupturas, de crisis, que marcan las etapas de una individuación progresiva.

La vida biológica comienza con la concepción que va a dar nacimiento a la primera célula. En cuanto a la vida psíquica, podemos ubicar su origen hacia el quinto mes de la vida intrauterina, cuando el desarrollo del cerebro permite recibir las primeras sensaciones. De estas sensaciones, grabadas en el inconsciente, podemos hacer una vaga idea a partir de lo que describen los adultos que han vivido, en las sesiones de Análisis Corporal, situaciones regresivas de tipo fusional.

Esta vivencia está caracterizada por la confusión, entre las sensaciones provenientes de su propio cuerpo y aquellas provenientes del cuerpo de la madre, de donde surge ausencia de límite e indiferenciación total. Si nos guiamos por el deseo que manifiestan todos los niños –y los adultos en análisis corporal– de volver más o menos simbólicamente al vientre de la madre, deducimos que esta vivencia debe ser muy agradable.

El nacimiento es una separación brutal, una ruptura traumática de esta situación. Esta reducción del cuerpo crea una sensación de pérdida, de falta, de incompletud y el deseo de reencontrar la plenitud del placer fusional. Esta primera etapa de la

* Conferencia dictada por André Lapierre el 29 de julio de 1997, en Buenos Aires, difundido por «Escuela de Psicomotricidad Relacional André Lapierre» de Argentina, cuya dirección estaba a cargo de Teldy Zayuelas, Mirta Alfano y Miguel Sassano.

individuación suscita entonces una ambivalencia de alguna manera pulsional entre la afirmación de una vida autónoma y el deseo de «perderse» en el otro.

Esta ambivalencia conflictual entre fusión e identidad sostendrá inconscientemente cada etapa de la individuación. Es tal vez lo que Freud llama «pulsión de vida» y «pulsión de muerte». Lo que más bien llamaría «pulsión de amor» y «pulsión agresiva» en la medida en que toda afirmación de identidad es agresiva.

Después del nacimiento, el bebé necesita reencontrar, en el contacto corporal, sensaciones fusionales. Necesita también la envoltura aseguradora del cuerpo maternal como continente para este cuerpo sin límites. A pesar de la separación de los cuerpos, el bebé permanece totalmente dependiente de la madre. Es la época de lo que yo llamaría «*nursing*».

Tanto más necesita referencias del cuerpo porque su propio cuerpo es un cuerpo fragmentado, sin unidad, disperso en sensaciones desordenadas (es la posición paranoide de Mélanie Klein).

Esta primera etapa, se prolongará hasta lo que es costumbre llamar «el estadio del espejo» o, según Lacan, el estadio de «la imagen especular», que él sitúa entre los 6 y 18 meses. Personalmente, según mi experiencia, será más preciso y diré alrededor de los 9 meses.

Esta segunda etapa de la individuación es extremadamente importante; es el nacimiento del yo corporal, base fundamental de la constitución del yo sin el cual no hay individuación posible. El niño ya no es un bebé. Si bien depende de la madre, corporalmente está separado. De ahora en adelante tiene un cuerpo que se puede relacionar con el cuerpo de la madre como objeto total.

Es la época del *maternaje*, de la búsqueda de relaciones corporales afectivas, pero también de una toma de distancia progresiva a través de diversos mediadores simbólicos, el sonido, la mirada, el gesto, el objeto.

La ambivalencia se vive sin demasiados conflictos. La única forma de agresión que hemos observado es la agresión de posesión.

Este tipo de relación se mantiene hasta el final del estadio oral que yo ubico, a partir de mis observaciones, alrededor de los 18 meses, o más exactamente entre los 18 meses y los 2 años.

Se produce entonces, en las sesiones de psicomotricidad, una modificación total del comportamiento: este mismo niño que venía a buscar, con el adulto, relaciones de contacto afectivo, comienza a agredirlo, a pegarle, a ahogarlo, a matarlo simbólicamente y llegará eventualmente hasta enterrarlo, significando así claramente su deseo de destrucción y de homicidio.

Esta explosión de agresividad aparentemente injustificada aparece en todos los niños, en todos los países, sea cual sea la edad, el sexo y la personalidad del psicomotricista, a condición de que éste se muestre disponible a cualquier relación propuesta por el niño.

Si esta modificación del comportamiento se produce a esta edad, es porque el niño entra en lo que los psicoanalistas llaman el estadio anal, caracterizado por la conquista del dominio/control muscular, de los que el control de esfínteres no es más que un aspecto.

Sin negar el valor simbólico del control de esfínteres, de la libido anal y de los fantasmas de retención y de expulsión, pienso que Freud no subrayó suficientemente la importancia de este dominio/control del cuerpo que va a permitir la emergencia de lo que llamamos en francés la «*pulsion d'emprise*», traducción del alemán «*Bemächtigungstrieb*», en castellano: «instinto de dominio» y en portugués: «*impulso (pulsão) de apossar se*».

El instinto de dominio, es el deseo de dominar el entorno/medio ambiente y de afirmar el poder sobre el mundo. De donde viene el deseo de destruir todo lo que se opone a esta forma de poder y en particular el cuerpo del adulto, símbolo de su poder.

Uno de los escasos autores que se interesó en el instinto de dominio es Ives Hendrick: «Un placer primario es buscado en el uso eficiente del sistema nervioso central para el cumplimiento de funciones integradas del yo, que permite al individuo controlar o cambiar su entorno». Para poder dominar y controlar el entorno, hay que poder dominar y controlar el propio cuerpo, es por eso que la pulsión de dominio permanece poco activa durante los primeros meses y se afirma con violencia desde que la madurez neurológica lo permite.

Esta pulsión no es originalmente agresiva, ella se torna así cuando encuentra oposiciones, lo que es prácticamente inevitable, por ser el niño omnipotente sólo en sus fantasmas. En cuanto al adulto, es evidentemente el principal (oponente/opositor) a la realización de los deseos del niño.

En estas condiciones ¿podemos hablar de pulsión agresiva?

El término es tal vez impropio porque, si esta pulsión se manifiesta efectivamente por medio de comportamientos agresivos, su meta no es la agresión por ella misma, sino la afirmación de sí mismo en su relación con el mundo y con los otros, siendo la agresión un medio y no una meta.

Karl Abfaham distingue dos fases en el estadio anal:

- En la primera fase, el erotismo anal está ligado a la evacuación y la pulsión sádica a la destrucción del objeto.
- En la segunda fase, el erotismo anal está ligado a la retención y la pulsión sádica al control posesivo.

Nuestra experiencia práctica con niños pequeños confirma la existencia de estas dos fases, marcadas por una modificación del comportamiento en el transcurso de sesiones sucesivas:

- En un primer período somos reiteradamente agredidos, matados, enterrados... y luego resucitados.
- En un segundo período, somos dominados, «domados» y «domesticados», nos convertimos en el caballo que se monta y que se conduce imperativamente.

La dimensión sádica aparece algo más o algo menos en estos juegos.

La dimensión del poder es constante, aún cuando se nos transforma en el gatito o el perrito, animal doméstico al que se acaricia, al que se mima y al que se da de comer. Es el poder del que da de comer.

Este comportamiento agresivo que constatamos en las sesiones de psicomotricidad se manifiesta en la realidad de la vida cotidiana, en la crisis de oposición agresiva que se sitúa alrededor de los 2 años, el período del «no» y del «no quiero», durante el cual el niño se opone al deseo del adulto, de los padres y sobre todo de la madre. Es una oposición tan sistemática que llega incluso a rechazar aún aquello que desea, lo que muestra con evidencia que el conflicto no se sitúa al nivel del deseo, sino del poder.

El «no» es el equivalente, al nivel de los procesos secundarios, de la agresión corporal primaria; es la negación del otro, la destrucción de su poder. Lo que busca el niño, inconscientemente, es la afirmación de su identidad: *«No, tu deseo no es mi deseo, mi deseo me pertenece»*. El niño se ubica como sujeto y no como objeto del deseo del otro. Es el nacimiento del «yo» consciente, subrayado además por la aparición del pronombre «yo».

En verdad, esta aparente autonomía no es más que un engaño, una trampa; el niño permanece aún dependiente del deseo del adulto, no ya para conformarse sino para oponerse. Es lo que llamé la «dependencia de oposición».

Esta primera etapa es necesaria para romper la dependencia afectiva con respecto a la madre. Y se continuará en una segunda etapa en la que el niño tratará de imponer su deseo; es la época de los caprichos en la que el «quiero» reemplaza al «no quiero». Es el equivalente, a nivel secundario, de la fase de dominación y de domesticación que se expresa corporalmente en nuestras sesiones. Esto va a permitir la emergencia progresiva de un deseo independiente y el establecimiento de una relación más equilibrada que es negación entre dos deseos autónomos.

En esta misma época aparece también el dibujo del hombre (monigote), proyección de una imagen de sí mismo como individuo separado.

El estadio anal constituye entonces una etapa muy importante en el proceso de individuación y de conquista de la identidad. Tanto más porque se prolonga y se articula, entre los 3 y los 4 años, con el estadio fálico que marca la emergencia de la diferenciación sexual. No se trata aún de la identidad sexual, sino solamente de una diferenciación en función de la presencia o ausencia de pene. Esto se traduce, en el dibujo del hombre (monigote), con un pene o una hendidura subrayando la carencia.

Esto se traduce, en el juego simbólico, en luchas de poder por la posesión de los objetos fálicos... o en la destrucción de los objetos fálicos del otro. Los fantasmas vividos en este estadio son o la castración, o la omnipotencia.

Este estadio fálico se articulará entre los 3 y los 5 años, con la relación edípica cuya importancia es fundamental en la formación de la personalidad; la agresividad tiende a volverse más selectiva, se dirige sobre todo hacia el adulto del mismo sexo. Pero la actividad se vuelve rápidamente ambivalente, oscilando entre la agresión y la identificación. Por otro lado vemos aparecer actitudes de seducción del varoncito hacia la psicomotricista y sobre todo de la nena hacia el psicomotricista.

Es raro, en psicomotricidad, que el niño pueda confrontarse con una pareja de psicomotricistas para jugar los distintos aspectos de la situación triangular. Esta se juega a veces simbólicamente con la utilización de objetos.

Este período que va de los 18 meses a los 5 años es extremadamente rico en situaciones cuya dinámica va a permitir al niño evolucionar y afirmarse en su proceso de individuación y de la búsqueda de identidad.

A esta fase conflictual va a seguir un largo período de latencia, durante el cual el niño va a consolidar lo adquirido. Un período durante el cual, salvo acontecimientos imprevistos, no hay reajuste/modificación importante del psiquismo.

Esto nos lleva hasta la crisis del adolescente durante la cual todo se vuelve a cuestionar. Esta crisis aparece como una repetición, a nivel secundario, de las etapas de individuación vividas en la infancia.

El estadio de espejo: Debido a las rápidas modificaciones de su cuerpo, el adolescente está de nuevo confrontado con la identificación de su yo corporal. Si el yo es frágil, puede darse un episodio psicótico o, en la adolescente, una anorexia mental.

Crisis de oposición agresiva: Se sitúa en un nivel más intelectual que la crisis de los 18 meses a los 2 años, pero reproduce sus elementos esenciales: lucha de poder, oposición a los padres, rechazo al deseo paterno de imponer su sistema de valores y afirmación del sistema de valores propios.

Este rechazo sistemático no escapa a la ambigüedad de la dependencia de oposición. Esta crisis pone en tela de juicio, más allá de los padres, la inserción y la identidad sociales.

Estadio fálico: No se trata ya sólo de la diferenciación sexual, sino de lo que los psicoanalistas llaman la organización genital, que debe concluir asumiendo todos los aspectos de su identidad sexual.

Edipo y relación triangular: Reactivación y exacerbación de todos los sentimientos vividos en la infancia: Celos, deseos incestuosos, luchas de poder, amor-odio, asesinato del padre... y de la madre. Identificación o contra-identificación.

Si retomamos las fases sucesivas de individuación, constatamos que todas son, en ellas mismas, ambivalentes y muy conflictivas. Además su evolución y su conclusión no dependen sólo del individuo sino también de su entorno familiar y social.

Desde el nacimiento aparece, hasta los 9 meses, el conflicto entre el dinamismo de la evolución y el deseo regresivo de fusión, conflicto modulado por el comportamiento de la madre; falta o exceso de relaciones simbióticas (madre abandonica o devoradora, por ejemplo). Estas dificultades en la relación materna pueden generar un yo frágil e incluso terminar en psicosis.

De 9 a 18 meses pueden aparecer carencias afectivas o por el contrario la posesividad materna. El período de 18 meses a 5 años es particularmente conflictivo. Las pulsiones agresivas pueden ser culpabilizadas y reprimidas. La afirmación fálica puede ser favorecida o reprimida o suscitar fantasmas de castración. Los fantasmas edípicos son alentados o reprimidos por la actitud de los padres. Es en este período que se estructuran, a partir de los sentimientos de amor-odio, las imágenes parentales. Es también en este período que se originan y se constituyen la mayoría de las neurosis.

La crisis de la adolescencia atenúa o exagera los conflictos neuróticos pero, a pesar de su violencia modifica muy poco la estructura de la personalidad tal como ella se constituyó entre los 18 meses y los 5 años.

La compulsión a la repetición hace que durante toda nuestra vida vamos a repetir, por medio de situaciones analógicas, esta eterna búsqueda de nuestra identidad.

En esta perspectiva, ¿dónde se sitúan la Psicomotricidad Relacional y el Análisis Corporal de la Relación?

La Psicomotricidad Relacional, en su rol preventivo, de profilaxis mental, permite seguir y ayudar al niño en el momento mismo en el que él está construyendo su personalidad y su identidad, es decir, entre los 0 y 5 años. Ayudarlo permitiéndole elaborar sus conflictos, en el momento mismo en el que él los vive, por medio de la relación corporal y el juego simbólico.

Pero esto supondría que el niño pudiera ser seguido en Psicomotricidad Relacional desde su nacimiento y durante todo este período, lo que nunca es así. En estas condiciones, aún si el niño no tiene más que 3 ó 4 años, la dinámica del juego simbólico va a producir una regresión en la que van a ser re-vividos los conflictos reprimidos de las etapas anteriores.

¿Hasta dónde puede llegar esta regresión?. La formación personal del psicomotricista no le permite asegurar y controlar con toda seguridad una regresión profunda. Debe evitar por lo tanto dejarse llevar por el niño hacia una relación fusional que se ubicaría antes de los 9 meses, antes del estadio del espejo y la constitución del yo corporal. Relación que correría el riesgo de destruir un yo aún frágil.

El campo de acción de la Psicomotricidad Relacional se ubica entonces en la re-vivencia de las situaciones de *maternaje* (9 a 18 meses) y sobretudo en las relaciones de agresividad, de afirmación fálica y de juego edípico (desde los 18 meses a los 5 ó 6 años).

El Análisis Corporal, en su trabajo con grupos de adultos, constata, en el curso de las sesiones, que la mayoría de las vivencias regresivas espontáneas hacen referencia a este mismo período, de los 9 meses a los 5 ó 6 años.

Ocurre sin embargo que la regresión lleva a ciertas personas a una vivencia más arcaica, anterior a la constitución del yo corporal. Se da en este punto para las personas con un yo frágil, el riesgo de desencadenar una crisis psicótica con pérdida de identidad. El analista debe preverlo, saber cómo actuar para evitarlo y, llegado el caso, ayudar a la persona a recuperar rápidamente su identidad. El incidente entonces no tiene gravedad.

La experiencia vivida de su propio análisis corporal, le permite al analista asumir situaciones y evitar una descompensación en una persona que presenta una estructura de personalidad de tipo psicótico.

Con los niños, el hecho de poder trabajar corporalmente en el nivel arcaico le permite abordar con algunas posibilidades de éxito la psicosis infantil.

Ya sea con el niño, ya sea con el adulto, el juego simbólico permite poner en evidencia las carencias y los conflictos que marcaron la personalidad en el curso de las etapas sucesivas de individuación.

Pero esta exploración retroactiva del inconsciente no sigue un orden cronológico. Las vivencias referidas a las diferentes fases aparecen en desorden, en ocasión de situaciones análogas.

El profesional, analista o psicomotricista, debe comprender rápidamente a qué estadio se refiere la relación para poderse ubicar en su rol como compañero simbólico. Esto le permite modular su respuesta en función de las necesidades del paciente. Responder a la necesidad del paciente no es necesariamente responder a su deseo.

Toda búsqueda de identidad es agresiva, puesto que es una conquista. El ser humano oscila permanentemente entre dos pulsiones fundamentales que no son para mí Eros y Thanatos, la pulsión de vida y la pulsión de muerte, sino *Eras* y *Ares*, el amor y la guerra.



RESUMEN:

Como consecuencia de más de treinta años de experiencia en Psicomotricidad Relacional y Análisis Corporal de la Relación, André Lapierre describe el proceso de construcción del psiquismo como un camino que va desde la indiferenciación primaria hasta la conquista de la identidad. Esto significa que todos pasamos por las mismas etapas y tenemos que resolver los mismos conflictos a lo largo de nuestro desarrollo. En el artículo se describen las diferentes fases de este proceso.

PALABRAS CLAVE:

Psicomotricidad Relacional, Análisis Corporal de la Relación, Indiferenciación, Identidad, André Lapierre, Desarrollo Psíquico.

ABSTRACT:

As a result of more than thirty years of experience in Relational Psychomotricity and Corporal Analysis of the Relation, André Lapierre describes the process of construction of the psyche like a way that goes from the primary indifferentiation to the conquest of the identity. This means that all we pass through the same stages and we must solve the same conflicts throughout our development. In the article the different phases from this process are described.

KEY WORDS:

Relational Psychomotricity, Corporal Analysis of the Relation, Indifferentiation, Identity, André Lapierre, Psychic development.

DATOS DEL AUTOR:

André Lapierre nació en 1923 y murió en 2008. Dedicó su vida a la formación y a la intervención en el ámbito de las técnicas corporales: la Fisioterapia y la Educación Física, inicialmente; y sus creaciones propias: la Psicomotricidad Relacional y el Análisis Corporal de la Relación. Su obra goza de una amplia difusión y reconocimiento en los países latinos, tanto europeos como americanos, no así en Francia, su país natal.





A propósito de la mierda*

About the shit

André Lapierre

Después de un cursillo de Psicomotricidad relacional de tercer nivel en el que se trató mucho de la «mierda» me han surgido algunas reflexiones psico-escatológicas que expongo aquí a vuestra perspicacia.

No se trató como podía pensarse teniendo en cuenta las historias que se comentan, de pasar al acto; ningún participante llevó la regresión anal hasta la encopresis o la coprofagia. Se trataba de mierda fantasmática, expresada por diversos procesos simbólicos tanto verbales como no-verbales.

Nadie dudaba de la simbología del objeto; pedazos de cartón, trozos de papel, de aros; telas a menudo sucias y arrugadas; cuerdas enmarañadas en nudos inextricables mezclándose a ratos en las zonas periféricas; auténticos detritos como papeles de cigarrillos vacíos y corazones de manzanas. Todo ello cubriendo el suelo de la sala en un « bello desorden» que no era siempre un «efecto artístico. Espectáculo habitual de final de sesiones movidas, evocando irresistiblemente el campo de batalla, testimonio de tantas luchas homéricas con fantasías propias...y también de los otros.

Lo que caracterizaba a este grupo, en relación con otros más «disciplinados» y más «ordenados», era que esta mierda simbólica era permanente. Nunca recogida, continuaba ocupando todo el espacio de la sala incluso fuera de las sesiones. Y la batalla volvía a empezar, después del armisticio, en medio de los escombros. El espectáculo, cuando entrabas, era sorprendente; los participantes lo contemplaban con placer y con asco, expresando así su ambivalencia frente a la analidad. Hay que creer, sin embargo, que el placer era más fuerte que la reprobación ya que nadie tomó la iniciativa de una acción purificadora.

Por tanto, esta transgresión permanente del orden y de la limpieza no estaba ausente de culpabilidad. Era bien necesario que alguien acarrease con esta culpabilidad que nadie quería asumir; evidentemente era el animador... M... no dejó en la verbalización final, de estigmatizar *su responsabilidad*.

El era quien había permitido, favorecido, provocado tal influencia de mierda, cuyos objetos esparcidos por el suelo eran los símbolos visibles, pálidos reflejos de las vivencias fantasmáticas diferentemente nauseabundas que *él* había provocado.

* Material inédito del autor, proporcionado por el Lic. Miguel Sassano para esta publicación.

¡Él! ¿Por qué no había pedido, exigido, que restablecieran, por lo menos al final de la sesión el orden segurizante?

Esta verbalización final era la expresión redundante de un acto simbólico que ese mismo M. había realizado durante una sesión práctica y que no había recibido respuesta. Discretamente había dejado en *mi* mesa, sobre *mi* grabador/magnetófono (lugar de mi poder), lo que él llamó *un cuadro de mierda*, compuesto, sobre una hoja de papel en blanco, de detritos varios, sucios, desgarrados, pegados sin orden. Para él era una protesta, una provocación: «Esta mierda en la que nos hace vivir, ahí va... compóntelas».

De acuerdo M., esta mierda la acepto, la asumo, cargo con la responsabilidad, pero no es la mía, es la vuestra. Mi función es el sacarla al aire libre. Alguien tiene que hacerlo, ya que vosotros solos no podéis... ¿Acaso no venís precisamente para eso? Yo la asumo sin asco, sin vergüenza y sin culpabilidad, como una producción natural que es tan necesaria evacuar, como los excrementos de tu fisiología.

¿Hacerla desaparecer para volver a empezar en un espacio nuevo en la siguiente sesión de defecación? Yo no lo he prohibido, ¿Por qué lo habéis hecho? ¿Por qué tendría yo que pedirlo? ¿Dónde está vuestra autonomía responsable? Pero, ¿quizás os gusta la mierda? ¿Quizás os cuesta separaros de ella, como parte de vosotros mismos, olvidarla y hacer un «no-yo» definitivo?

Otras anécdotas simbólicas podrían interpretarse en este sentido. Cuando A. metió, integró, bajo su ropa una gran tela negra, se le enredó completamente: entonces tomó claramente conciencia de que esa tela simbolizaba su mierda. Pero más tarde, cuando con mucha pena, muchos esfuerzos (y quizás sintiéndolo inconscientemente) consiguió extraerse, liberarse, se sintió vaca. ¿Acaso esta mierda psicológica de la que sufrimos no nos lleva, no forma parte de nuestra sustancia? Masoquismo narcisista o miedo al vacío.

MG. había hecho laboriosamente una selección: «lo bueno» y «lo malo». Lo bueno, simbolizado por un balón de colores vivos envuelto por un velo de color suave. Lo «malo» (la mierda), un paquete de cuerdas enmarañadas, envueltas con una tela negra. De lo malo, ella quería desembarazarse, pero no podía tirarlo. (No he visto a nadie que lo haya tirado, hay que dárselo a alguien o esconderlo en algún sitio como un tesoro). Después de haber dejado lo «bueno» en el suelo, vino hacia mí, muy despacio, llevando su mierda entre los brazos. Se paró a algunos metros, inmóvil, mirándome intensamente los ojos durante mucho, mucho tiempo. Luego despacio, muy despacio, se acercó hacia mí, llorando en silencio y sin dejar de mirarme, me entregó su paquete. ¿Qué iba a hacer yo con él?... ¿Tirarlo?... No. Con la misma intensidad lo tomé. Lo apreté contra mi cuerpo. Lo guardé durante mucho rato, manteniendo un lazo profundo de nuestra mirada, después lo puse lentamente sobre mi mesa en «mi lugar», como un objeto precioso. Sí, MG, yo te acepto totalmente, te acepto esta mierda como testimonio de tu confianza, como regalo, como la caca que el niño ofrece a su madre, parte de él mismo, producción de su cuerpo, producción de su ser. Luego ella se fue lentamente, pero con gestos suaves, limpios de toda tensión, a tomar lo «bueno» y compartirlo con los otros. Sus lágrimas eran entonces, lágrimas de alegría.

Y tú, me dicen algunos ¿qué haces con toda esa mierda que te damos?... No os preocupéis, no me la como. No me gusta la mierda, pero me gusta desembarazaros

de ella. Y además la mierda no es tan molesta: es biodegradable y cuando está al aire libre, desaparece en la naturaleza. Guardo solamente muestras para mi trabajo de laboratorio. Intento analizarla para ver de qué ingredientes está hecha, de dónde viene; luego me esfuerzo en transmitir el resultado del análisis biopsicológico y, si es posible, ayudarlos a que lo analicéis vosotros mismos.

Uno de los objetivos de la «formación personal» es quizás éste: cada uno debe ser capaz de analizar su mierda por sí mismo para poder analizar la de los otros, sin tener que decirles que huele para no culpabilizarlos y para que puedan continuar evacuándola sin complejos. Lo malo no es la mierda que sale, sino la que queda dentro sin que uno se de cuenta. Va acumulándose, llega a la garganta, llena todo, hasta el punto que ya no se puede tragar más, ni siquiera lo mejor. La terapia psicomotriz es una purga, y vuelve a dar apetito.

¿Por qué tenéis que despreciar la mierda, desvalorizarla? La mierda no es tan mala, es útil, ayuda a crecer a las rosas, si uno sabe utilizarla. Es psicodegradable y forma parte del ciclo ecológico.

Había en el cursillo, en medio de esta mierda, quienes sentían como una fantasía de pureza angelical (los ángeles no cagan... están siempre limpios, blancos y rosas). Había participantes que soñaban con elevarse, ligeros y puros, por el rayo de sol que penetraba por el tragaluz del gimnasio. Desembarazados para siempre de la mierda... Pero desembarazados también de la vida. Porque, lo queráis o no, la mierda forma parte integrante de la vida.

AXIOMA FUNDAMENTAL: «Todo organismo vivo fabrica mierda».

COROLARIO: «La cantidad producida es directamente proporcional a la intensidad de la vivencia alimenticia». Forma parte del metabolismo fisiológico y psicológico.

En resumen: las cosas que ingerís no son enteramente asimilables. Asimiláis lo que podéis y el resto lo transformáis en mierda.

CONCLUSIÓN: «Si no queréis tener mierda, no comáis, no viváis, os volveréis anoréxicos y reventaréis. El rechazo de la mierda se inscribe en la pulsión de muerte».

Me diréis: de acuerdo, pero podríamos fabricar menos. Bien, puesto que se trata de cuantificar, continuemos en la lógica matemática. Veo tres soluciones:

1. Comer menos.
2. Evitar cosas no asimilables.
3. Desarrollar las facultades de asimilación.

1.- ¿Disminuir el consumo psicoafectivo? Es posible pero eso lleva consigo autofrustración, deseo reprimido: es también mierda, tanto más que si seguís así vais a comer a vosotros mismos. Es muy indigesto, ¡¡menuda mierda!!

Esto no quiere decir tampoco que haya que caer en la bulimia para llenar el vacío interior, llenarse de mierda para sentir que se existe.

2.- ¿Seleccionar los alimentos psicológicos? Nada fácil. En primer lugar habría que saber qué se puede asimilar o no. Uno sobreestima o subestima su capacidad. Se vuelve esclavo de la dietética y cae en la neurosis obsesiva o en fobias. Y además, como sabemos, existe la gastronomía psicológica: platos bien sazonados, bien pi-

cantes, sabrosos, gustosos, que se llaman: pasión, afectividad, emoción, agresión, amor, fusión, etc., tan apetitosos. ¡Todo eso produce una cantidad increíble de mierda!

Sin embargo podéis seguir comiendo toda vuestra vida, vuestro pan cotidiano, vuestros yogurt, sin azúcar, sin materias grasas... ¡Pero cuidado! Al menor error alimentario, ¡vaya caca! Vuestro organismo ha perdido la capacidad de asimilación.

Todo esto no es una razón para comer cualquier cosa y obstinarse en tragar lo que evidentemente no se puede asimilar. Frente a todas estas dificultades, hay quien compensa con alimentos intelectuales. Apparentemente parece limpio y anodino, pero no es más digestivo, tampoco produce fecalomas, palabra culta para designar más prosaicamente los tapones de mierda que impiden a los otros salir.

3.- Y queda la tercera solución: utilizar todas las posibilidades de asimilación del organismo. ¡Es increíble lo que uno puede llegar a asimilar sin perjuicio cuando funciona bien! Pero para ello es preciso *eliminar* cierto número de sustancias patógenas que perturban el metabolismo psicológico, tales como el «super-yo rígido», «tabúes hipertróficos», «defensas neuróticas diversas», etc.

De hecho el primer efecto de esta eliminación, que no es nunca total, parece paradójico: es la expulsión masiva de mierda. Pero mirándolo bien, se da uno cuenta de que se trata de mierda acumulada desde la primera infancia y que está allí, escondida en rincones imposibles del inconsciente, retenida por la barrera superyoica neurotizada.

Todo esto es muy bonito, pero supone que tenéis que ser dueños de vuestro régimen. No es muy evidente que lo seáis, porque más allá de vuestros deseos libidinosos, están los «otros», todas las cosas que los otros os hacen tragar, queriéndolo o sin querer. Hay quien os ceba hasta indigestaros. Otros destilan insidiosamente venenos sutiles. Otros nos obligan a comer lo que a ellos les gusta, porque ellos lo asimilan bien pero en cambio no asimilan lo que a nosotros nos gusta. Este es el conflicto familiar típico, generador de una *mierdogénesis* insidiosa y permanente, difícil de evitar a menos que os refugiéis en el monte Athos para fabricar solos vuestra mierda narcisista.

Como podéis ver, de todas maneras, no os desembarazáis de la mierda, porque os repito, esta forma parte de la vida. Hay que vivir con ella.

Pero esta mierda es necesario evacuarla. Para evacuarla, solos, sin papá ni mamá, para hacerles un regalo, hay que ser mayor. Este no es el caso de todo el mundo, se da en muy poca gente. Esta mierda hay que dársela a alguien que la acepte, para que desdramatice, para que metabolice.

Este es el rol esencial del compañero o de la compañera, del amigo/a: «se le puede decir todo». En ese «todo», ¡cuanta mierda! Sí, pero hay un riesgo, y es que si uno es también amigo/a de éste/a, éste/a va a hacer lo mismo. El resultado es una mezcla que no hay quien la aclare.

Luego hay que encontrar a alguien que acepte vuestra mierda sin embadurnaros con la suya. Es lo que en términos cultos se llama «el control de la contratransferencia», la transferencia siendo, ante todo, una transferencia de mierda.

- La transferencia positiva es cuando se le ofrece a papá.
- La transferencia negativa es cuando se la echa encima.

- Para el cliente el resultado es el mismo: él se desembaraza.
- Para el terapeuta se trata de vivirlo con la misma serenidad.

Voluntarios para este tipo de deporte no se encuentran muchos. En cuanto uno empieza a desembalar su mercancía, el otro no tiene nada mejor que hacer que mostraros que él también la tiene y aún más gorda.

Ante esta carencia, la sociedad se ha visto en la obligación de institucionalizar la función de «*recogemierda*», la cual va variando en relación con la evolución sociológica.

En los tiempos antiguos de una civilización que está a punto de morir de vejez, esta función estaba muy bien estructurada: primero, los alimentos no asimilables estaban debidamente identificados y clasificados bajo el nombre de «pecados». Eran generadores de siete enormes mierdas y de pequeñas cacas complementarias. Se llevaba todo esto al confesionario para regalárselo al «Padre», el cura os limpiaba el culo con algunos «padrenuestros» y «avemarías»: absuelto, es decir desculpabilizado. Una vez absuelto uno estaba de nuevo preparado a sucumbir a la tentación de alimentos jugosos y no asimilables que el «maldito diablo» os ponía absolutamente en el camino. En cuanto al cura, él llevaba sus mierdas personales a un colega, sin molestar al cliente. Esto funcionaba, más o menos bien: no peor que nuestras psicoterapias modernas, salvo para algunos herejes que protestaban diciendo que la mierda debe desembalarse en público y que inventaron la psicoterapia de grupo. Todo esto era más o menos gratuito y obligatorio, aunque no laico. A eso se le llamaba «confesar».

Esto funciona todavía un poco, pero no del todo bien, en vista de la evolución sociológica.

Primero, porque hay mucha gente que ha perdido la fe en el Padre Eterno y por consiguiente en sus sustitutos. Pero nosotros hemos visto que la función de *recogemierda* está estrechamente ligada a la imagen parental. Luego porque el catálogo de alimentos *mierdógenos* está un poco envejecido. Hay cosas en el repertorio que se han vuelto mucho más asimilables para la mayoría de las Psiques Modernas. Se les ha fabricado un super-yo más elástico, con papá Freud, la píldora, el aborto, mayo del 68, la liberación de la mujer, del niño, del homosexual, la libertad de costumbres, el liberalismo económico y salvaje, la marginalidad... entre otras cosas.

Por el contrario la civilización del siglo XX ha engendrado toda una serie de situaciones claramente, si se puede decir así, *mierdosas*. Y además, los progresos de la *mierdología*, el crecimiento de los conocimientos sobre la *mierdogénesis* y su vulgarización, han modificado la demanda. La gente se ha vuelto más exigente: ya no quieren solamente que se la recojan, sino también que se la expliquen. A esta buena gente el hecho de saber cómo ha fabricado la mierda y de que los otros hacen parecido, les tranquiliza.

La institución confesional no se presta a este tipo de análisis. Ir pues a contar vuestro Edipo al Sr. Cura y decirle que él también tiene necesidad de joder a su madre y que la relación inconsciente y sublimada con la Madre María, la siempre virgen... Explicarle la líbido de Jesús y la castración de José... ¡Blasfemia, sacrilegio

y profanación, estáis poseídos por el demonio! Menuda descalificación para el cura en la búsqueda de las mierdas originales.

La función debe ser transferida a otros e institucionalizada de una manera diferente. De aquí la creación de «gabinetes» (del francés «*cabinet*»: excusado, letrina) donde ejercen su trabajo de «expertos de mierda», bajo el título oficial de *psiquiatra*, *psicólogo*, *psicoanalista* y todos los *psi* presentes y venideros, a los que se añaden los aficionados no patentados, tal es la demanda.

Algunos «psi» han entrado en una institución paralela que tiene la función, no de hacer salir la mierda sino de bloquearla en el interior para que no ensucie a los otros». Emplean para eso el «bloquea-mierdas» llamados también «camisas químicas». También existen desodorantes llamados «tranquilizantes».

Lo esencial es que se sientan investidos por el cliente de la función parental. Parece, en efecto, que la función de «recogemierda» haya sido atribuida históricamente a los hombres. Se nos ha dicho que la caca era ofrecida por el bebé a la madre! La única explicación es que no se trata solamente de recoger sino de absolver y esto solamente la Ley puede hacerlo. Es el poder del padre, Siento yo venir las protestas de las feministas. Yo lo siento, constato incluso en nuestra sociedad evolucionada, la Ley continúa todavía ligada al falo y al fantasmático al pene. Y que las «*psi-mujeres*» son vividas, cuando ellas asumen la función de «recogemierda», con la imagen del padre, o bien de «madre fálica», que es lo mismo. No os desesperéis, ya habéis accedido a la función de la que fueron alejadas las hermanas e incluso las «Madres Superiores» en la institución anterior. Y parece que según Darwin, «La función crea el órgano».

Pero volvamos a lo nuestro. Existe lo «no dicho». ¡No se puede hablar de la mierda sin hablar de la libido anal! ¿El goce sado-masoquista, os suena? La construcción del esfínter intelectual... y la mierda que se acumula en el recto «psico-afectivo» y que uno retiene. ¡Y qué alivio cuando sale, incluso cuando es doloroso hasta hacernos llorar!

El placer de la mierda, de su mierda. Confesarlo y la satisfacción de haber hecho una enorme, una que impresione a los otros y que dé gusto a papá. Un poco más y nos cagaríamos de gusto.

¿No os parece? No queréis hablar de eso? La mierda es cochina, sucia, apesta, es asquerosa. ¡Basta!, a cagar.

De acuerdo, no hablemos más, pero reconoced como mínimo que el «espectáculo» de la defecación psicológica es un tema interesante. Os dejo el gusto de traducirlo a términos elegantes y científicos. Será menos divertido, pero más serio. Y ¡a vosotros establecer los «anales»!



RESUMEN:

A partir de una experiencia de formación donde se planteó, a nivel simbólico, el tema de la mierda, André Lapierre elabora una reflexión sobre la importancia del manejo de los desechos en la construcción de la personalidad. Igualmente, nos muestra la labor de los psicoterapeutas como personas capaces de gestionar los

desechos del individuo, lo que en otros momentos (y aún en la actualidad) han hecho los curas a través de la confesión. Se trata de un discurso lleno de dobles sentidos y curiosas reflexiones sobre la necesidad de aprender a gestionar las partes más despreciables de nuestra conducta y nuestra personalidad.

PALABRAS CLAVE:

Excremento, actividad simbólica, gestión de desechos, construcción de la personalidad.

ABSTRACT:

From a training experience where it was considered, at symbolic level, the subject of the excrement, André Lapierre elaborate a reflection on the importance of the waste handling in the construction of the personality. Also, he shows the work of the psychotherapists like people able to manage the remainders of the individual, which at other moments (and still at present) has made the priests through the confession. It is a paper full of double senses and peculiar reflections on the necessity to learn to manage the most despicable parts of our behaviour and our personality.

KEY WORDS:

Excrement, symbolic activity, management of remainders, construction of the personality.

DATOS DEL AUTOR:

André Lapierre nació en 1923 y murió en 2008. Dedicó su vida a la formación y a la intervención en el ámbito de las técnicas corporales: la Fisioterapia y la Educación Física, inicialmente; y sus creaciones propias: la Psicomotricidad Relacional y el Análisis Corporal de la Relación. Su obra goza de una amplia difusión y reconocimiento en los países latinos, tanto europeos como americanos, no así en Francia, su país natal.





El juego. Expresión primera del inconsciente*

The game. First expression of the unconscious

André Lapierre

*«Los estados primitivos siempre pueden reinstaurarse.
El psiquismo es, en su sentido más amplio, imperecedero».*

S. Freud

Desde hace casi quince años nosotros utilizamos el juego como medio de acceso al psiquismo; veinticinco años de práctica, de observaciones, de experiencias, de investigación y reflexiones durante las cuales no hemos cesado de evolucionar en nuestros conceptos y nuestras prácticas.

Esa técnica se justificaba por ella misma, daba resultados... pero... ¿por qué?

La famosa frase de Winnicott: «El juego es en sí mismo una terapia» nos agradó muchísimo cuando la descubrimos... a posteriori. Justificaba nuestro método pero en realidad sólo trasladaba el porqué a otro nivel. ¿Por qué el juego es en sí mismo una terapia?

Y a eso yo respondo: «El juego es en sí mismo una terapia porque el juego es en sí mismo una regresión». Afirmación que da nacimiento a un nuevo «porqué»: ¿Por qué el juego es una regresión?

Esa es la pregunta que voy a tratar de responder y que no va a dejar de provocar otro «porqué»: ¿Por qué esa regresión tiene un efecto terapéutico?

Para ello debemos entender cuáles son las características del juego tal como nosotros lo practicamos en el Análisis Corporal de la Relación:

1. Es esencialmente *no verbal*, privilegiando la comunicación corporal.
2. Es «*sin juicios*», permitiendo y favoreciendo la expresión, la actuación simbólica de todos los sentimientos que puedan aparecer. Eso constituye una transposición, a nivel del «decir» corporal, de la «regla fundamental» enunciada por Freud.

* El presente material fue entregado por el Profesor André Lapierre a los Lic. Miguel Sassano y Pablo Bottini, Directores de la publicación «Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial». Infortunadamente la revista fue discontinuada y se frustró su publicación. El espíritu de la presente edición es evitar que hoy ante su ausencia sus escritos se pierdan. Todos los subrayados y resaltados son del propio André, señalados de puño y letra en el texto original, tanto en francés como en castellano.

3. Deja libre a lo *imaginario*, a la fantasía, fuera de los límites de la realidad.

Todas estas características tienden a favorecer los procesos secundarios, por lo tanto, a crear un *estado regresivo*.

Juego no verbal

El cuerpo se convierte en el único modo de expresión y de comunicación, lo que obliga a recuperar las formas de comunicación primaria, preverbales. Eso tiende a modificar el modo de funcionamiento psíquico, el modo de pensar. Es el abandono de la «representación de palabras» en beneficio de la «representación de cosas». Es el pensamiento en imágenes, el pensamiento en actos. Ese modo de pensar presenta analogías con el sueño y constituye lo que Freud llama la *regresión formal*.

Juego sin juicio

Es difícil liberarse del supuesto juicio del analista, del juicio de los otros y sobre todo de nuestro propio juicio.

El super-ego consciente es el primero que hace concesiones que permiten la expresión de lo que se encuentra conscientemente *reprimido* («puedo permitírmelo ya que no es nada más que un juego»).

Pero en la dinámica del juego relacional, en esa dinámica de lo imprevisto, el super-ego inconsciente se deja sorprender y deja pasar una parte de lo reprimido.

Eso produce una cierta liberación de las pulsiones, pero sobre todo, la expresión transgresiva de los deseos prohibidos, la actuación de fantasmas inconscientes, la emergencia de las ambivalencias y de los conflictos inconscientes.

Deseos y conflictos ligados a las vivencias de la primer infancia, por eso la *regresión temporal* y eventualmente *tópica* a los estados primarios de la libido (anal, oral, fusional).

El juego y lo imaginario

El juego espontáneo, el juego del niño es, por naturaleza, imaginario y onnipotente. Al negar el principio de realidad, hace regresar al principio del placer y por lo tanto, a los procesos primarios.

El juego, al recurrir a lo imaginario, funciona en el modo de pensamiento analógico (que es también el del inconsciente). Utiliza primero analogías conscientes o semi-conscientes: el palo se convierte en fusil, espada; la caja en casa, barco, auto... o cualquier otra cosa, según la fantasía del momento.

En ese momento ya se puede descubrir la influencia del inconsciente. No es casualidad que una caja se convierta en casa para uno y auto para otro. Ese objeto significativo evoca en el inconsciente distintos significados en relación con la problemática de cada uno.

Las analogías inconscientes se superponen progresivamente a las analogías conscientes y pueden llegar, incluso, a sustituirlas. La caja se convierte en metáfora del útero, metonimia de la madre. En palo o el tubo de cartón se convierten en metáfora del pene, metonimia del padre, símbolo del falo. El analista pasa a ser la metá-

fora del padre o de la madre. Los comportamientos expresan la relación imaginaria con esas representaciones surgidas del inconsciente.

Por ejemplo: ponemos cajas de cartón a disposición del niño. El niño identifica esa caja con su casa (a menudo lo verbaliza espontáneamente). Allí se trata de lo imaginario consciente. Pero cuando penetra en ese espacio cerrado, lugar de seguridad, las sensaciones que experimenta evocan en su inconsciente el recuerdo del vientre materno. Allí se va a acurrucar en posición fetal, va a succionar su pulgar y va a dar todos los signos de regresión al estado fusional.

Sin embargo, después de haber vivido lo suficiente ese placer fusional, sale de la caja y comienza a agredirla y a destruirla. Allí expresa metafóricamente, su deseo de liberarse de la dependencia materna, su ambivalencia amor-odio.

Los adultos viven situaciones análogas que provocan una toma de consciencia emocional. Esas vivencias se expresan no sólo a través de la investidura simbólica de los objetos sino también en su relación con el analista corporal, en una oscilación entre transferencia positiva y negativa.

Cuando aparecen esos momentos primarios se produce una modificación del funcionamiento psíquico, una modificación del estado de consciencia al que me referiré luego.

Todas nuestras interpretaciones se basan en el sentido que nosotros le atribuimos a esas transposiciones analógicas.

La personalidad se construye a partir de un punto cero que se sitúa antes del nacimiento, en el transcurso de la vida intrauterina. De mismo modo que un edificio, se construye por etapas sucesivas y cada una de ellas se apoya sobre la anterior. Si se produce un desequilibrio a nivel de una de esas etapas, repercute hasta la cima del edificio.

Las primeras etapas que constituyen la base del edificio son, por lo tanto, las más importantes.

Existen dos tipos de terapia; el comportamentalismo, que se contenta con revocar la fachada y las terapias de inspiración analítica que recurren a la regresión y se esfuerzan por reequilibrar la construcción.

El objetivo de la regresión es, a partir de la cima, es decir, del presente, visitar todos los niveles anteriores tratando de alcanzar la base.

Esas etapas están genéticamente programadas ya que se encuentran en todos los individuos. Freud identificó algunas (el estado oral, anal, uretral, genital) pero en esa identificación falta esa etapa primitiva, arcaica, que nosotros llamamos *estado fusional*. Es, sin embargo, en la resolución de esa etapa arcaica donde se sitúa la base inicial de lo que será la personalidad.

Esas etapas se viven afectivamente, emocionalmente y llevan la huella indeleble de esas vivencias. Huellas inconscientes de vivencias arcaicas, huellas «reprimidas» en el inconsciente de los conflictos posteriores no elaborados.

La problemática de cada uno de nosotros se articula alrededor de un cierto número de núcleos conflictivos que se originan de manera más o menos profunda en el

inconsciente, lo que equivale a decir, más o menos, temprano en el proceso de construcción de la personalidad.

Cuando más primitivo sea el núcleo conflictivo, más patológica será la personalidad.

Todas las situaciones posteriores que tengan una cierta analogía con el conflicto original se articulan alrededor del núcleo inicial. Eso puede representarse como una estructura de telas de cebolla.

Las situaciones vividas en cada una de esas pieles forman parte de la cadena simbólica que no hace más que expresar, en forma repetitiva, el mismo conflicto o el mismo fantasma original.

Cuando más nos alejamos de ese origen, la expresión simbólica recurre más a analogías complejas, sutiles, difíciles de interpretar. Cuando más nos acercamos al origen, más simple, directa, cercana la vivencia original se presenta la expresión simbólica.

El objetivo de la regresión es actualizar ese conflicto original, o por lo menos acercarse a él tanto como sea posible, para poder darle sentido a todas las situaciones que se originen de ese conflicto original.

Cuando se haya logrado el nivel de regresión que se juzgue necesario, la terapia se orientará hacia la reestructuración. A partir de esa reelaboración de la base arcaica o por lo menos pre-edípica, se encontrarán al pasar las etapas sucesivas de organización del psiquismo. Eso va a permitir reestructurarlas en función de esa nueva base.

Es la razón por la que nosotros acostumbramos a representar nuestro trabajo en forma de curva con una parte descendente: la regresión; y una parte ascendente: la reestructuración.

Las sensaciones endógenas y exógenas pueden utilizar, según las circunstancias, dos circuitos neurológicos distintos: el circuito «somato-sensorial» y el circuito «neuro-vegetativo».

El circuito «somato-sensorial»

Esas sensaciones pasan por el *tálamo* para llegar directamente a la corteza. El proceso de tratamiento de la información es de tipo asociativo, digital, y privilegia las sensaciones exógenas.

Eso conduce a la vivencia racional, consciente, lógica y deductiva.

El circuito «neuro-vegetativo»

Esas sensaciones llegan al *hipotálamo* y pasan por el *sistema límbico* y el *tálamo* para llegar eventualmente a la corteza.

El proceso de tratamiento de la información es analógico y privilegia las sensaciones endógenas.

Eso conduce a una vivencia afectiva y emocional. En su mayor parte inconsciente, dejando lugar a lo imaginario.

La orientación hacia uno u otro de esos circuitos está modulada por neuro-medidores de los cuales el principal es la dopamina.

Esa doble vivencia corresponde a lo que Freud llama «la divergencia del yo».

¿Qué pasa en el juego?

El juego, como proceso analógico, orienta las sensaciones vivenciadas hacia el circuito neuro-vegetativo. Cuando éste se carga intensamente de afectividad, tiende a eliminar casi totalmente al circuito somato-sensorial, garante de la realidad.

A nivel del hipotálamo y del sistema límbico, las sensaciones presentes se van a enfrentar a los recuerdos confusos, inconscientes de escenas emocionales no elaboradas, vividas en la primera infancia. Recuerdos sin fecha y por lo tanto, eternamente presentes.

Toda escena que se viva en el juego, que presente una analogía con una escena primaria del mismo tipo vivida en la infancia va a reactivar el recuerdo. Lo que se ha vivido se superpone a lo que está viviendo. Hay una transposición analógica y transferencia de afecto.

Yo aseguraría que esas vivencias regresivas son extremadamente maniqueístas: la felicidad perfecta o la desdicha total, el amor o el odio, lo que constituye la característica del sistema límbico.

Todos los elementos del juego, tal como nosotros lo practicamos en el Análisis Corporal. Convergen, por lo tanto, para provocar la regresión. Una regresión que no es sólo temporal sino que pone en juego todo el funcionamiento neurológico del psiquismo. Esa regresión puede alcanzar, incluso, niveles muy arcaicos.

¿Pero... en qué sentido esa regresión es una terapia?

Porque el juego constituye una *interface* entre el consciente y el inconsciente, un espejo en el que se reflejan a la vez:

- Los comportamientos en la vida real (*«yo reconozco en la sala los comportamientos de mi vida cotidiana»*).
- Y los conflictos inconscientes que subyacen (*«yo reencuentro en la sala los conflictos de mi infancia»*).

En ese espejo se superponen la realidad y lo imaginario y se reencuentran las dos partes de la personalidad habitualmente separadas por la divergencia del yo.

La verbalización que sigue a cada sesión práctica permite acceder progresivamente a la comprensión y a la expresión consciente de las transposiciones analógicas que unen, sin que nosotros lo sepamos, nuestra vivencia inconsciente y nuestra vivencia relacional, familiar, profesional y social.

Esa verbalización es necesaria en el adulto. Este tiene necesidad de comprender, de elaborar, a nivel del yo consciente, los elementos nuevos de su vida psíquica. No nos parece indispensable en el niño para quien el juego es una terapia natural, instintiva y espontánea.

¿Cuál es la función del Analista Corporal?

Es un traductor

- que sabe comprender y hablar el lenguaje corporal analógico
- y traducirlo a lenguaje digital, conceptual, accesible a la corteza.

Eso le permite, manteniendo siempre la relación en el plano corporal analógico, controlarla y manipularla conscientemente.

Cuando llega a la traducción simultánea donde se funden esos dos modos de pensamiento, está en la cima de su arte.

Su función es enseñarle a quien se analiza a que él mismo haga la traducción...



RESUMEN:

En este artículo, André Lapierre explica el valor del juego como vía de acceso al psiquismo. Establece las características que ha de tener el juego para su uso en el Análisis Corporal de la Relación y cómo el juego funciona como una analogía o metáfora del inconsciente. El juego puede llevar al individuo a las etapas más primarias para posteriormente, a través del análisis, reestructurar su personalidad.

PALABRAS CLAVE:

Juego, Análisis Corporal de la Relación, inconsciente.

ABSTRACT:

In this article, André Lapierre explains the value of the game like a way to access to the psyche. He establishes the characteristics that are to have the game for its use in the Corporal Analysis of the Relation and how the game works like an analogy or metaphor of the unconscious. The game can take to the individual to the primary stages for later, through the analysis, to reconstruct their personality.

KEY WORDS:

Game, Corporal Analysis of the Relation, unconscious.

DATOS DEL AUTOR:

André Lapierre nació en 1923 y murió en 2008. Dedicó su vida a la formación y a la intervención en el ámbito de las técnicas corporales: la Fisioterapia y la Educación Física, inicialmente; y sus creaciones propias: la Psicomotricidad Relacional y el Análisis Corporal de la Relación. Su obra goza de una amplia difusión y reconocimiento en los países latinos, tanto europeos como americanos, no así en Francia, su país natal.



De la Reeducción Física al Análisis Corporal de la Relación: un recorrido por la obra de André Lapierre

From the Physical Reeduction to the Corporal Analysis of the Relation: a tour around the work of André Lapierre

Miguel Llorca Llinares y Josefina Sánchez Rodríguez

INTRODUCCIÓN

Aunque resulte un poco pretencioso por nuestra parte, en este artículo pretendemos hacer un recorrido por la obra escrita de André Lapierre, con la intención de rescatar sus importantes aportaciones al ámbito de la psicomotricidad, las cuales han marcado, en gran parte, el desarrollo de esta disciplina y la forma de abordarla para muchos psicomotricistas.

Repasar la bibliografía de André nos permite reflexionar sobre cómo se ha ido modificando la concepción de la persona que se manifiesta a través de su cuerpo, así como la forma de tratarlo tanto en el ámbito educativo, clínico o rehabilitador. Es un recorrido por los casi últimos 40 años del siglo XX y hasta la actualidad, que parte de una concepción mecanicista del cuerpo, concebido como un conjunto de palancas articuladas que se expresa mediante la neuromotricidad, es el cuerpo instrumental, funcional que permite el desarrollo de la potencialidad corporal y facilita la adaptación a la realidad externa. Esta época queda reflejada en las primeras publicaciones de André Lapierre, cuando desde una formación en Educación Física accede a la formación en fisioterapia.

Esta concepción evoluciona hacia la psicomotricidad al entenderse que el sistema neuromotor está integrado a su vez en un sistema todavía más complejo, donde intervienen los procesos perceptivo-motores, situando la actividad motriz en el marco de la psicología cognitiva. Es el cuerpo cognitivo que se encarga de la motricidad voluntaria, unido a la actividad representativa y operatoria en general. Es el cuerpo que interactúa con los objetos, descubriendo sus características y cualidades, y con las personas, que le introduce en el mundo de los afectos, pudiendo incidir en la realidad de las cosas y las personas mediante el desarrollo de la creatividad. En esta etapa surge la corriente educativa de la psicomotricidad que partiendo de las ideas de Wallon y Ajuriaguerra, van a desarrollar autores tan conocidos por todos como Picq, Vayer, Le Boulch, Aucouturier y Lapierre. Fruto de estos años son los libros publicados por André Lapierre y Bernard Aucouturier sobre la Educación Viven-

ciada, en los que muy influenciados por las ideas de Piaget, venían a cuestionar los procedimientos de adquisición de conocimientos y proponían otro proceso, basado en la acción motriz, en la acción corporal y espontáneamente vivenciada para ir hacia una pedagogía del respeto y el descubrimiento.

Pero la concepción de la psicomotricidad seguía evolucionando incorporando la dimensión del cuerpo tónico-emocional y el fantasmático, estrechamente unido a las vivencias afectivas, emotivas y pulsionales. Es el cuerpo que pone de manifiesto las huellas de placer o de displacer que han quedado grabadas en el inconsciente y que se expresan de manera simbólica. En palabras de André (Lapierre, 2000), sacadas del prólogo de su libro «Faltaba por integrar la dimensión analítica. A los conceptos de *propio cuerpo* y de *esquema corporal* que se sitúan en la óptica de la psicomotricidad racional, se superpone el concepto de *imagen corporal*». Este interés por la dimensión psíquica del cuerpo y de la actividad corporal se refleja en las últimas obras escritas por André Lapierre en colaboración con Bernard Aucouturier.

Los últimos años de este recorrido derivan hacia la creación por parte de André de la Psicomotricidad Relacional y el Análisis Corporal de la Relación:

«Aquí el cuerpo ya no es considerado bajo sus aspectos anatomofisiológicos sino, a través de una actividad de juego libre y espontáneo, como el mediador de una relación de tipo psicoanalítico en la cual se desvelan y pueden analizarse los contenidos del inconsciente».

Esta concepción de la psicomotricidad y su forma de entender la formación personal para el trabajo con niños es lo que se recoge en sus últimas publicaciones, diferenciando entre lo que considera necesario para la formación en el ámbito educativo o clínico.

LA BIBLIOGRAFÍA DE ANDRÉ LAPIERRE

La reeducación física

La primera edición de «la reeducación física» que se publica en España es del año 1975, aunque luego se realizaron 6 ediciones, siendo la última publicada en el año 2000. Pese a los años transcurridos desde su primera publicación esta obra sigue siendo un referente para los fisioterapeutas y médicos rehabilitadores, encontrándose entre los libros de uso preferente para el alumnado de Ciencias de la Salud, como pudimos comprobar recientemente al buscarlo en la biblioteca de nuestra universidad.

Esta obra consta de tres tomos, tratando en el primero de ellos la cinesiología, con un análisis de la fisiología y biomecánica del movimiento, realizando un análisis de las leyes del desarrollo óseo y de la fisiología del movimiento de los diferentes segmentos corporales. Ya desde esta época en la que el movimiento era observado desde un punto de vista neuromotor, al estudiar la función motriz, introduce la noción de psicomotricidad como un punto de unión entre la concepción neurofisiológica y la concepción psicológica e incluso psicoanalítica de la persona, planteando que cualquier movimiento es indisoluble del psiquismo que lo produce e implica, por este hecho, a la personalidad completa; y a la inversa, el psiquismo es indisoluble de los movimientos que han condicionado y siguen condicionando su desarrollo.

En la segunda parte de este primer tomo, partiendo de la gimnasia correctiva plantea cómo educar o reeducar una buena actitud postural y aceptando el planteamiento incipiente de psicomotricidad, concluye que toda reeducación (como toda educación) es necesariamente psicomotriz, entendiéndola como una reeducación que se propone, partiendo del cuerpo y de la motricidad corporal, actuar sobre el psiquismo tanto en el plano mental como el afectivo, por estar ambos estrechamente vinculados a nivel inconsciente.

Aunque su concepción en torno al trabajo corporal irá variando, en el momento de escribir el libro que comentamos, se sitúa en una concepción racional donde prima la noción de «esquema corporal» y el necesario trabajo de las conductas motrices, neuromotrices y perceptivomotrices, para su adecuada estructuración, aceptando el Balance Psicomotor de Vayer como forma de valorar el desarrollo psicomotor, aunque matizando que más que el cálculo de la «edad motriz» lo que interesa es una visión global del niño que se tiene que complementar con el conocimiento del medio familiar y de la personalidad de los padres; anamnesis de la vida del niño y conocimiento de su comportamiento familiar y escolar, tests de nivel mental; tests proyectivos y eventualmente exámenes neurológicos.

El segundo tomo está dedicado a la kinesiterapia y al tratamiento específico de las principales afecciones del Sistema Nervioso, cardiovasculares, respiratorias, digestivas, ginecológicas y a la reeducación de las secuelas de las afecciones de los miembros y articulaciones. El tercer tomo son ejercicios prácticos para el tratamiento de todas las afecciones señaladas.

La educación vivenciada

Tras muchos años de práctica profesional en el campo de la fisioterapia desde una concepción instrumental, André va evolucionando hacia una concepción más psicológica del cuerpo, dando más importancia a la noción de «imagen corporal» e incidiendo especialmente en la importancia de la vivencia afectiva del «ser en el mundo» más que del «actuar sobre el mundo». Paulatinamente se va distanciando de los planteamientos racionalistas de Vayer e influenciado por las ideas de Wallon sobre la emoción y su relación con el movimiento, así como del constructivismo piagetiano como forma de aprender, en colaboración con Bernard Aucouturier, publican los tres tomos de «la educación vivenciada».

En esta obra se parte de la vivencia del niño ante diferentes situaciones propuestas para propiciar el descubrimiento de las primeras nociones, que necesariamente están vinculadas a la vivencia corporal, mediante «Los Contrastes», luego con la «Asociación de contrastes, estructuras y ritmos», y finalmente la vivencia de «Los matices». En estos tres libros se plantean infinidad de situaciones para la vivencia de estas nociones, aclarándonos los autores que no deben tomar como un recetario de actividades a desarrollar sin tener en cuenta la realidad educativa en la que nos movamos, sino asumiendo que lo importante es dar las posibilidades para que el niño actúe puesto que la inteligencia se construye a través del actuar y de las experiencias físicas. Del placer de la acción al placer de pensar.

Pioneros de una metodología constructivista cuando, al menos en España, nos movíamos en una pedagogía instruccional, donde el adulto transmitía los conocimientos y el alumnado era un mero receptáculo sin ningún tipo de participación, obviando la creatividad e iniciativa que pudieran tener. Hay que tener en cuenta que los

libros a los que hacemos referencia fueron escritos a finales de la década de los 70, mientras que en nuestro ámbito no es hasta la publicación de la LOGSE, en el año 1990, cuando se adopta el constructivismo como base para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El punto de partida de la Educación Vivenciada va unido a la concepción de la persona como un ser global que empieza a tener su reflejo en los primeros intentos de llevar la psicomotricidad al ámbito educativo. Nos vienen a plantear que el desarrollo de la inteligencia y la personalidad del niño requiere la organización y estructuración del Yo y del mundo a partir de un cierto número de nociones fundamentales que se vivencian como «contrastes», oposiciones rotundas entre dos polos: grande/pequeño, frío/calor, etc.

A continuación y de forma muy progresiva, partiendo de esa primera estructuración bipolar, irá el niño descubriendo y aprendiendo un mundo cada vez más complejo, hecho de asociaciones de contrastes, de estructuras, de ritmos y de matices, diferenciándose poco a poco hasta alcanzar las diversas «materias» de la enseñanza.

Se trata de ir de una expresión libre a una expresión cada vez más codificada que procura el progresivo descubrimiento de las nociones fundamentales y sus múltiples combinaciones, partiendo de la vivencia que luego se puede explicitar a través de las diferentes posibilidades de expresión simbólica y gráfica y le guíen hacia la abstracción. Se le plantean al niño múltiples posibilidades de vivenciar una misma noción, de manera que extraiga los elementos comunes que constituyen esa noción.

En el 2º tomo de la Educación Vivenciada: «Asociación de contrastes, estructuras y ritmos», nos vienen a plantear que después del descubrimiento de las nociones fundamentales por la vivencia de los contrastes, hay que guiar al niño a adaptarse a un mundo más complejo, en el que los contrastes no estarán aislados ni independientes, sino asociados a múltiples combinaciones.

Percibir una asociación de contrastes es ser capaz de percibir simultáneamente, en el transcurso de una actividad global, un cierto número de nociones diferentes, lo que requiere una facultad de análisis inmediata. Actuar plantea un problema totalmente distinto: se trata de adoptar su acción en función de varios parámetros, lo que requiere la capacidad de síntesis y lleva a la representación mental.

El siguiente paso en la construcción del conocimiento nos lleva de la asociación de los contrastes a la adquisición de la noción de estructura, vinculada a las relaciones espacio-temporales que enlazan entre sí un conjunto de objetos o de acciones de tal manera que se puede construir, con elementos diferentes, estructuras idénticas y finalmente, cuando una estructura se repite en forma cíclica, se convierte en un ritmo.

En el último tomo de la trilogía se abordan «los matices», ya que frente al mundo esquemático de los contrastes, de sus asociaciones, y de las estructuras rítmicas, aparecen muy pronto los matices y en torno a los 4 ó 5 años, el niño insiste en intercalar entre los contrastes, un término medio, por ejemplo: el mediano entre el grande y el pequeño.

El descubrimiento racional de los matices conlleva determinados aspectos subjetivos y así el niño descubre (Lapierre y Aucouturier, 1977):

- Matices de la percepción de su cuerpo, de sus equilibrios y de sus tensiones.
- Matices de la expresión artística: el color, sonido y gestos.
- Matices de expresión verbal.
- Matices a través de todo eso, de la expresión afectiva... y en definitiva del pensamiento.

Los autores plantean que los hábitos de análisis perceptivo-motor que los niños adquieren a través de este trabajo, les permiten analizar y expresar situaciones externas cada vez más complejas, cada vez más matizadas, pero al mismo tiempo analizar lo que hacen ellos mismos y adoptar así cada vez más finamente su acción en función de dicho análisis y de la finalidad de sus intenciones.

La adaptación motriz espontánea en el curso de las situaciones vivenciadas nos sirve de base de partida: el niño descubre asociaciones que habría sido incapaz de imaginar en lo abstracto a pesar de todas las explicaciones del profesor.

Así pues estas obras vienen a dignificar el lugar del cuerpo en la escuela, y en su momento fueron una guía para los grupos de renovación pedagógica que empezaban a gestarse en los inicios de la transición democrática de nuestro país.

La educación psicomotriz en la escuela maternal

Como continuidad de estos trabajos, André desarrolla su práctica profesional en la escuela maternal y tras dos años trabajando con los niños y niñas mayores, de 4 a 6 años, se le propone trabajar con los más pequeños, de 2 años y medio a 3 años y medio, aceptando el reto en estrecha colaboración con la tutora de ese grupo. «La Educación Psicomotriz en la escuela maternal» recoge la experiencia desarrollada durante 15 sesiones con los más pequeños de la escuela maternal en el Centro de Educación Física Especializada de Gap.

Los objetivos que se proponía eran los de la psicomotricidad: descubrimiento del propio cuerpo, de su potencialidad de movimiento, descubrimiento de los otros y del medio de su entorno, a través del juego desarrollado con un objeto, limitándose inicialmente a observar el uso que los niños hacían de ese objeto, para luego el adulto animarles a nuevos descubrimientos y posibilidades, procurando el encuentro con los compañeros de juego y así favorecer la socialización.

La propuesta metodológica planteada en esta obra pretende que el niño realice su propio itinerario madurativo, desde el estadio sensoriomotor en el que se encuentra al estadio perceptivo-motor y luego a las primeras posibilidades de abstracción. Se parte de las sesiones de psicomotricidad en las que se viven diferentes situaciones de juego con el material propuesto, con consignas muy amplias para dejarles el máximo de libertad, y luego pasar a la representación de esa vivencia, primero mediante el lenguaje y luego mediante la utilización de materiales que le permiten dejar su huella mnémica, como una forma de perpetuar su pensamiento, mediante el modelado, las construcciones o el trazado gráfico y pictórico.

De esta forma se favorece la toma de distancia de la vivencia, para pasar de lo «afectivo» a lo «racional», afectividad que se expresa de modo simbólico y a través de la utilización del objeto mientras juega, estrechamente unida al descubrimiento de las nociones fundamentales. Cualquier defecto de investidura afectiva hará im-

posible la constitución de la noción y cualquier exceso de investidura afectiva impedirá su despegue racional.

Según André (Lapierre, 1984) la educación debe permitir el pase progresivo de la una a la otra, a través de situaciones simbólicas progresivamente desinvertidas de su afecto. En la medida en que se efectúe esa separación relativa entre lo racional y lo afectivo, entre lo real, lo simbólico y lo imaginario, podrá desarrollarse la actividad consciente. Por el mismo procedimiento pasará el niño del pensamiento mágico al pensamiento lógico.

Otro de los aspectos que facilita esta metodología es el paso del egocentrismo a la socialización. El niño pasa de un ambiente habitualmente privilegiado a la necesidad de integrarse a un grupo, en el que tendrá que encontrar su lugar, ser capaz de afirmarse frente al otro pero también de cooperar, ayudar, respetar el trabajo de los demás para un verdadero trabajo de grupo.

En el momento evolutivo en el que se encuentran los niños y niñas con los que se desarrolla esta experiencia, aún no han adquirido su capacidad de análisis y síntesis, la percepción que tienen del mundo y su forma de aprender es necesariamente es globalizada. El cuerpo, el objeto, la acción, el pensamiento, el otro, el yo, la percepción, la expresión, lo afectivo, lo racional, lo real y lo imaginario están a esta edad, estrechamente imbricados y se irán diferenciando, poco a poco, con la oposición de unos a los otros; el pensamiento no es más que un momento de la acción motriz, el objeto es a la vez real e imaginario, el cuerpo se halla aún mal separado del mundo exterior, la expresión no es más que una prolongación de la acción...

Así pues, la metodología propuesta para trabajar con los más pequeños ha de ser necesariamente globalizada, que partiendo del juego espontáneo del niño, el adulto guía para ayudar al descubrimiento de unas determinadas nociones. El adulto observa el juego del niño, escucha sus verbalizaciones y observa sus representaciones, lo que pone de manifiesto aquello que le interesa o le preocupa, su visión de la realidad, los contenidos implícitos en esas vivencias y así luego podrá conectarlo con los contenidos curriculares. No cabe la programación a priori, sino que el adulto debe tener la habilidad suficiente para conectar con los intereses de los niños y guiarlos en sus descubrimientos, porque tal como dice André, «no se trata de aprender un determinado número de *saber hacer* o de *conocimientos* considerados por nosotros como indispensables, sino de desarrollar las potencialidades que el niño utilizará en múltiples terrenos».

Releer las 15 sesiones recogidas en este libro nos llevan a pensar en la viabilidad de esta propuesta en la escuela actual, donde pese a hablar de constructivismo, no seguimos aferrando a los libros de texto y dejamos escaso margen a la espontaneidad de niños y niñas. Trabajar desde esta metodología en la educación infantil ayuda a prevenir las posibles dificultades posteriores de aprendizaje porque permite que el niño adquiera su disponibilidad creadora.

La educación psicomotriz como terapia: Bruno

Este libro se edita por primera vez en Abril de 1977. En él André escribe sobre la intervención que Bernard realiza con Bruno, intentado desarrollar una conceptualización sobre la terapia psicomotriz, describiendo el proceso y sentido de este modelo de intervención.

En esta obra, los autores tratan de mostrar cómo el núcleo psicoafectivo de cada ser, unido a las experiencias corporales y tónicas del cuerpo son la base fundamental alrededor de la cual se desarrolla o altera la personalidad. La experiencia de intervención con Bruno, un niño de 7 años y medio con grandes desórdenes de la personalidad trata de ejemplificar el desarrollo de esta intervención situada en los orígenes de la afectividad, analizando el sistema de actitudes del psicomotricista que pretenda entrar en este nivel de relación.

Como base fundamental de este trabajo, los autores de nuevo hablan de la autenticidad, la disponibilidad y la empatía como cualidades esenciales del educador, reeducador o terapeuta. Para poder establecer esta relación de ayuda, los profesionales necesitan de una formación personal basada en la comunicación infraverbal donde se vivan situaciones que permitan no sólo comprender lo que vive el niño, sino además encontrar la propia autenticidad y tomar conciencia de las pulsiones, las prohibiciones y las defensas. Se plantea así la importancia de la formación de las personas que se quieren dedicar a este trabajo.

Este libro comienza con una descripción de Bruno, donde podemos encontrar el proceso de evaluación que siguen los autores para situar a este niño, teniendo en cuenta los antecedentes médicos y el desarrollo motor, donde se observa el dominio en el análisis y la interpretación de estos aspectos motrices y cognitivos en relación con la dimensión afectiva, rescatada de los comentarios realizados por su familia durante estas entrevistas iniciales y de un análisis profundo de la expresividad de Bruno. Rescatan aspectos como el rechazo deliberado y agresivo a andar, los comportamientos de oposición violenta y prolongada ante el interés de sus padres porque avance en el desarrollo, la falta de procesos de adaptación y la inmovilidad ante los aprendizajes; los procesos de retención de orina y heces, la falta de imitación y su rol de espectador ante lo que hacían los otros, así como la falta de interés mostrado por los objetos.

Cuando hacen referencia a la evolución del comportamiento de Bruno, describen un apego desorganizado producto probablemente además de las lesiones orgánicas, de dinámicas constantes de separación que vivió este niño desde su nacimiento. Después de toda esta presentación, los autores se plantean una intervención diferente, alejada de los síntomas del niño y centrada en las potencialidades, tratando de desarrollar una relación existencial, no mediatizada por preocupaciones nosológicas.

La terapia psicomotriz desarrollada con Bruno nos sirve como ejemplo de aplicación a un caso particular que se construye en función de la personalidad del niño y del terapeuta, lo cual tiene un indudable valor como base de referencia para el desarrollo de nuestro trabajo. Los autores dejan claro al final del libro cómo esta práctica no puede estructurarse en fases o progresiones a aplicar linealmente; la psicomotricidad relacional y la terapia, en la medida en que parten de la disponibilidad y creatividad del niño y del psicomotricista no pueden encorsetarse en recetas rígidas de programación. De ahí, que se recalque de nuevo la necesidad de formación personal para poder llevar a cabo este trabajo.

La terapia psicomotriz con Bruno dura tres años, aunque esta obra sólo recoge el primer año de trabajo, quizás el más interesante pues es el período en que se

desbloquea la relación. Para poder describir la intervención, la descripción y análisis de la intervención se describen ordenadas en una serie de fases:

La primera fase denominada «el contacto corporal» nos describe la actitud postural de Bernard, en el suelo, y su situación inmóvil en el centro de la sala como reclamo a la búsqueda del contacto por Bruno, una búsqueda inconsciente de identificación con el otro, que se lleva a cabo por la espalda, buscando la simetría corporal. En un principio, el psicomotricista deja su cuerpo al niño, rescatando el deseo activo de éste, para posteriormente, aprovechando las rupturas en la relación, introducir modificaciones posturales y gestos de afectividad que despiertan en Bruno reacciones agresivas primarias que el adulto acepta. El grito aparece en este niño tras la agresión oral que le permite acercarse más al cuerpo de Bernard, hasta permitirse buscar una posición de contención donde se desarrolla un diálogo tónico a través de los gestos y la voz. A partir de este momento, el objetivo de la terapia será desviar esta carga afectiva para proyectarla hacia el mundo, y poder desarrollar en el niño su autonomía.

La segunda fase, denominada objeto transicional se desarrolla en la medida en el que el terapeuta intenta interponer progresivamente objetos suaves en la relación. Pero Bruno todavía no acepta los objetos suaves, así que Bernard le propone un objeto de madera que el niño muerde. Cada vez la emisión de gritos más modulados y la respuesta de Bernard como imitación al niño van logrando establecer una relación a distancia. A través de estos gritos, el lenguaje monosílabico de Bruno va evolucionando y aparecen palabras que el niño lanza al exterior con un análisis simbólico de la proyección del deseo de ir hacia el otro. Estas palabras son imitadas por Bernard que las devuelve como un objeto, solicitando después con estos mismos sonidos el eco de Bruno. La primera vez que leímos este trabajo nos llamó poderosamente la atención cómo el terapeuta se abstiene de dar más respuestas verbales o solicitudes que las producidas por Bruno, huyendo de modelos reeducativos que hasta el momento no habían ocasionado otra evolución que la oposición y el bloqueo del niño.

A partir de este momento en que la voz ha hecho de mediadora, Bernard introduce los objetos en la relación comenzando con la presentación de tapices suaves, que el niño comienza a explorar para salir después corriendo hacia los brazos del psicomotricista. Para que Bruno pueda investir este objeto afectivamente y mantenerlo como sustituto del cuerpo del otro, Bernard inviste afectivamente el objeto y comienza con él un arropamiento. Esta situación origina un estado emocional de bienestar afectivo que induce al placer regresivo.

Este proceso de acercamiento es fundamental en nuestro trabajo pues permite reencontrar el deseo del niño y la identificación con el otro. Si bien no tendría ningún sentido si dejamos al niño atrapado en el *transfer* maternal. Se hace por tanto fundamental el proceso de frustración que conduce al niño a la búsqueda de objetos sustitutivos. En este libro se describen los momentos en los que Bernard va introduciendo diferentes objetos y cómo el niño comienza a utilizarlos sin abandonar del todo, pero sí dilatando en el tiempo, los momentos de búsqueda del contacto corporal. Es fundamental el entender esta dinámica y sentir cuándo es necesaria la frustración, y cuándo se acepta el encuentro. La investidura afectiva del objeto se propone como una fase fundamental para todos los niños que presentan dificultades de adaptación como un paso previo al uso racional de los mismos. Cuando la

primera comunicación de orden afectivo se haya alterada, sobrevienen alteraciones en cadena de todas las posibilidades de comunicación posteriores, que no consiguen resolver aquellas técnicas reeducativas situadas en los síntomas. Hay que dejar regresar al niño en una actitud de aceptación y permisividad a la vivencia de las etapas de la primera infancia.

La tercera fase de este trabajo se desarrolla mediante la relación a través del objeto, donde surgen los comportamientos imitativos del niño iniciándose las relaciones de dar, recibir y conservar, acuerdos de complementariedad donde nacen las posibilidades de cooperación. En la búsqueda de esta comunicación, Bernard va introduciendo objetos que no se cargan tan afectivamente, objetos más neutros que permiten al niño entrar en los procesos de sustitución simbólica, proyectándose hacia el otro mediante la entrega del objeto. A esta relación le sigue de nuevo la frustración en la respuesta del otro que posibilita una mayor autonomía en la acción del niño, que juega solo con los objetos. Esta autonomía se afirmará en siguientes sesiones mediante la oposición y el rechazo a dar o a recibir. De la agresión –la crisis del no– Bruno al igual que el resto de los niños evoluciona de nuevo hacia relaciones más cooperativas con el intercambio de objetos a distancia.

La cuarta fase se desarrolla mediante la introducción del objeto sonoro que propicia la aparición del gesto de golpear, expresión incipiente de la agresividad. Con estas acciones Bruno comienza a producir palabras para denominar los objetos, rompiendo los pronósticos médicos ofrecidos hasta el momento. Podemos pensar que la terapia psicomotriz ha hecho olvidar al niño sus dificultades al no insistir sobre los déficit y al permitirle reencontrar su deseo de comunicación. En este libro se muestra cómo en niños con bloqueos afectivos, el lenguaje surge de pronto con las palabras, que ya estaban inscritas en su memoria con su significación, pero que hasta ahora, a pesar de las intervenciones logopédicas, se encontraban bloqueadas por su rechazo a la comunicación.

La quinta fase se presenta como el desarrollo de la comunicación indirecta grafo-sonora que se lleva a cabo en la pizarra, y donde a través de la acción de Bernard y la respuesta de Bruno, se consigue establecer una alternancia regular, un ritmo común en la producción de los trazos que posteriormente evoluciona hacia respuestas complementarias donde se aprecia el inicio de sistemas de codificación. Bruno traza una raya y Bernard responde con dos puntos, luego provoca la situación inversa. En este trabajo se muestra continuamente el sistema de actitudes del psicomotricista, en busca de situaciones cada vez más simbólicas de comunicación, y el progresivo alejamiento del niño para permitirle la conquista de su autonomía. Pero esta evolución no es siempre lineal y progresiva, en la obra observamos como las acciones de Bernard o las respuestas de Bruno ocasionan crisis de oposición que son rescatadas por el psicomotricista, ofreciéndole de nuevo momentos de seguridad a través del contacto corporal para recuperar las vivencias afectivas, nutrirse, y a partir de aquí iniciar de nuevo procesos de distanciación.

La cooperación constructiva supone una fase más evolucionada de la relación donde a través de las maderas aparece la afirmación frente al otro y la actividad constructiva reflexionada con procesos de mediación de dar y de pedir.

La última fase de este proceso se desarrolla a través de la pintura, observando la reacción fóbica de Bruno a ser penetrado y destruido. A través del contacto corporal

y de la posición de contención, Bernard va ayudando a Bruno a ir enfrentándose a su fobia, la seguridad en la relación con el terapeuta le permite al niño vencer su angustia y liberar este fantasma desbloqueando en mayor medida el lenguaje oral y permitiéndose disfrutar del dejar huellas, símbolos de su presencia y perennidad. Se ha creado ya una base afectiva profunda.

Así termina la presentación del trabajo con Bruno, no sin antes de nuevo plantear que la evolución del niño se debe a que gran parte de sus dificultades procedían de una mala cimentación psicoafectiva. Llegar a esta base es a menudo muy difícil por medio de una relación verbal, por lo que este trabajo se plantea como un enfoque original situado desde el cuerpo, cuya simplicidad simbólica y arcaica permite llegar a la comunicación. Cuando los autores reflexionan sobre el trabajo realizado, sobre los efectos en Bruno, nos hablan del objetivo esencial de este ámbito de trabajo; permitir el restablecimiento de una dinámica de evolución de la persona. La situación estática en su ser de la que parte Bruno, expresa sin duda una ausencia de deseo, del deseo de ser, del deseo de afirmación, al mismo tiempo que se producía una negación del deseo del otro. Este trabajo ha permitido el renacimiento del deseo de comunicación y de expresión.

Simbología del movimiento

Paralelamente a la experiencia escolar, André y Bernard empiezan a dar cursos de formación, inicialmente a educadores. Llevar a la práctica una forma de entender la psicomotricidad basada en el juego espontáneo hacía necesario que el profesor se formase en el juego y en las relaciones que surgen mientras se juega, así como darle la posibilidad de analizar la utilidad de los diferentes materiales para jugar. Si ya era difícil plantear la posibilidad de jugar en la escuela, introducir el juego libre era tarea casi imposible.

Para conseguir el cambio de mentalidad del profesorado se hacía necesario que pasara por la experiencia de jugar libremente, partiendo de la premisa de que sólo se puede transmitir bien lo que uno mismo vivencia.

La publicación de «Simbología del movimiento» resultó para muchos de nosotros de gran ayuda, en una doble vertiente, por una parte nos ayudaba analizar el contenido de nuestras vivencias en los cursos de formación y a buscar su relación con los contenidos de los juegos que observamos en los niños, y por otra parte, nos abría hacia una nueva concepción del alumno como un ser lleno de posibilidades.

En una cultura pedagógica donde primaba un modelo de evaluación deficitario (lo que el alumno no sabe) basado exclusivamente en el resultado final y no en el proceso, y en un momento en el que se iniciaba la escolarización de personas con discapacidad (desde una perspectiva médica-asistencial mas que educativa), los planteamientos de Lapierre y Aucouturier de «partir de la aceptación del niño como es y no como nos gustaría que fuera» y de «partir de lo positivo ya que el mejor método para ayudarlo a superar sus dificultades es el de hacérselas olvidar», era una revolución pedagógica que planteaba un nuevo modelo de relación, en la que el adulto acompaña más que dirige, para ir poco a poco aumentando las fases de libertad a medida que van haciéndose más productivas, retirándose cada vez más del juego a medida que el grupo asume su autonomía real, para conducir al niño a renunciar progresivamente a la protección segurizante de la autoridad y asumir por sí mismo ese margen de inseguridad que es la contrapartida de la independencia.

Costaba entender que el objetivo final era conseguir la autonomía del alumno y que la figura del adulto no sólo era símbolo de ley al que temer y el que decía cómo hacer las cosas, sino que era una figura de seguridad que acompaña al niño en su proceso de desarrollo creativo, dándole la posibilidad de expresarse y mostrarse tal como es. Suponía perder nuestra seguridad como adulto incuestionable (orden y conocimiento) y por eso nos daba miedo aceptar el cambio que nos proponían. Todavía cuando damos cursos a maestros o hablamos con nuestros alumnos sobre la utilidad pedagógica del juego libre, tanto unos como otros expresan inicialmente el miedo a utilizarlo porque pueden perder el control del grupo.

Por otra parte, los autores se acercan a las teorías psicoanalíticas aplicadas a la educación y nos llevan a plantearnos que cualquier relación pedagógica es una relación transferencial y que por lo tanto es importante reflexionar sobre el rol que nos otorgan nuestros alumnos, porque si queremos que jueguen y se expresen con libertad y ante nuestra presencia y participación, hay que ser conscientes de lo que proyectamos en ellos y de las demandas que surgen al estar disponibles corporalmente, para hacer evolucionar esas relaciones hacia una verdadera autonomía, y por otra parte, ser consciente de lo que ellos provocan en nosotros y de controlar la contratransferencia.

Pese a este acercamiento al psicoanálisis, sus experiencias con los adultos y ante la movilización de las emociones y sentimientos que se expresan como vía de sus deseos más inconscientes, hace que se planteen la diferencia de su trabajo con un discurso más tradicionalmente psicoanalítico. En lugar de un cuerpo inmóvil que se expresa por la palabra, ellos parten de un cuerpo que actúa en relación directa con los objetos, los sonidos, el espacio y los otros.

En esta relación directa con el mundo, el lenguaje verbal (incluso interior) es inútil. Incluso aparece rápidamente perjudicial en la medida que hace de telón entre el mundo y el yo, introduciendo una distanciaci3n intelectual y cultural. Es por esto que en los cursos se propone no hablar para evitar la racionalizaci3n, huir del control conciente propiciando vivencias más próximas al inconsciente.

La lectura de este libro nos ayudaba a reflexionar sobre esta nueva forma de entender la relaci3n pedag3gica y, partiendo del análisis de nuestras vivencias en la formaci3n personal, entender la importancia del juego como forma de expresi3n global; la aceptaci3n de cualquier conducta, siempre partiendo del respeto al otro; la importancia de la mediaci3n corporal como una forma primaria de comunicaci3n, entendiendo que hay personas que por su historia o características personales no la pueden tolerar, lo que nos lleva a la posibilidad de utilizar los materiales como mediadores de relaci3n, o los recursos expresivos de nuestro cuerpo (voz, mirada, gesto) para una comunicaci3n a distancia no invasiva; la importancia de la vivencia del espacio y el significado de nuestra situaci3n en él; la importancia del grupo o de nuestro deseo fusional, pero también la importancia de la separaci3n para poder seguir creciendo de forma autónoma y, no menos importante; la aceptaci3n de la agresividad como un posible modo de relaci3n y de afirmaci3n frente al otro, para poder transponerla al plano simb3lico, en donde la agresión podrá ser aceptada y desculpabilizada.

La evoluci3n en el pensamiento pedag3gico que supuso esta obra viene marcada por la certeza del lazo simb3lico existente entre ciertas nociones aparentemente

racionales y su vivencia afectiva, vinculada a las pulsiones más primitivas. Es precisamente en la medida en que esas nociones son vivenciadas, a un nivel muy inconsciente, con su connotación afectiva de placer o disgusto, que pueden inscribirse y organizarse, sin que el sujeto llegue a enterarse, en su organización mental y de manera duradera, no superficial. Nada puede integrarse realmente al ser que no pase primero por su organización tónico-emocional. As pues, desde estos planteamientos apoyados en las ideas de C. Rogers, el aprendizaje solo podrá realizarse a través de una vivencia en donde la dimensión afectiva real, profunda y espontánea, no quede excluida (Lapierre-Aucouturier, 1977).

El Cuerpo y el Inconsciente en educación y terapia

«El cuerpo y el inconsciente» se presenta como una obra donde los autores profundizan sobre la dimensión pulsional y fantasmática del cuerpo y del hacer. La introducción de esta obra es ya bastante interesante y deprimente en la medida en que se produce una reflexión sobre la dificultad para introducir en la escuela la dimensión afectiva. Con este objetivo hacen un planteamiento de posibilidades para el desarrollo de esta disciplina, llegando a la atención cada vez más temprana de los niños, por ser un periodo crucial para el desarrollo del psiquismo. Deprimente, porque después de casi treinta años de cambios pedagógicos, a la institución educativa le sigue faltando el apoyo afectivo como espacio de intervención. Para los que nos dedicamos a este trabajo, entendemos como reveladora la definición de fracaso escolar como el síntoma de conflictos emocionales que acontecen en los primeros años. Así desde esta disciplina se comienzan a abrir ámbitos profesionales de actuación como los centros infantiles y los niños y adolescentes que actualmente caben bajo el rótulo de trastornos generalizados del desarrollo o trastornos graves de conducta. Los cursos de formación van a permitir además a estos autores, el poder profundizar sobre la actitud del profesional educador ante el niño. Observar el cambio, promover el cambio social como afirma Lapierre, comienza por poder transformar la escuela y ello conlleva el cambio en las relaciones pedagógicas que se establecen. En este sentido realizan una propuesta didáctica de formación del psicomotricista a partir de la experiencia de sus propias vivencias, lo que hoy denominamos formación personal y dónde comienzan a reflexionar sobre la relación dialéctica entre el decir y el actuar. Después de cuatro años de experiencias en formación de adultos a partir del trabajo en simbología del movimiento y con la experiencia de Bruno, el cuerpo y el inconsciente se presentan como una profundización en la fantasmática y en las pulsiones corporales.

En esta obra, los autores comienzan profundizando en la construcción de la identidad a partir de la integración de los objetos parciales gracias al contacto fusional y a la pérdida de éste, que permite al niño la reunificación y separación de su cuerpo del cuerpo del otro. Tomando las aportaciones de M. Klein y de Lacan, Lapierre y Aucouturier nos comienzan a describir el proceso que genera la falta del otro, el deseo o fantasma de fusión, provocando que el niño se mueva en el deseo de tomar y poseer el cuerpo del adulto; las frustraciones sobre este deseo van a provocar el nacimiento de la agresividad.

El contacto fusional cuando puede establecerse, pone en juego una gran carga emocional que es difícil de abandonar. Los autores nos hablan de la sustitución de este deseo por el encuentro de un lugar de placer, un espacio de comunicación, o como denominan los autores un espacio fusional simbólico –o Winnicott– un espa-

cio transicional. En la sala de psicomotricidad se convierte en un espacio mediado por la mirada, la voz, la mímica y el objeto, primero en la continuidad del otro y después en el intercambio, lo que comienza a suponer una ruptura del otro. Es muy interesante el recorrido que hacen los autores entre la posesión del objeto que realizan los niños en la sala de psicomotricidad como espacio de transición; y el recorrido inverso que realizamos los adultos abandonando el objeto cuando ya tenemos el cuerpo del otro.

Este deseo de tener se superpone al deseo de ser hasta tal punto que toda la vida vamos buscando compensaciones que enmascaran en muchos casos la frustración del ser; se hace referencia a las pertenencias materiales e intelectuales como sustituciones. En este sentido, los autores hablan de la frustración a veces demasiado masiva que provoca la escuela de los deseos primarios en función de los deseos intelectuales, lo que impide una sana evolución de las personas. La terapia psicomotriz se dirige a la falta en el ser, al fantasma original a partir del cual se articulan los demás deseos. El espacio fusional como escenario de la intervención psicomotriz va a permitir analizar las dificultades perceptivas como las dificultades para la organización en el tiempo y el espacio que aparecen después en los aprendizajes más intelectuales.

Cuando trabajamos en terapia psicomotriz el niño puede volver a encontrar su espacio fusional penetrando en nosotros, estos autores insisten en una visión nueva de la relación con el niño donde éste es el que da, y el adulto ha de estar dispuesto a recibirle en un diálogo tónico; el niño penetra en nosotros buscando el complemento de su falta. En esta relación fusional cuando se encuentra más o menos el equilibrio se accede también a ser penetrado por el otro, por el deseo de darle también su afectividad y de colmar sus fantasmas originarios. La ambivalencia entre la fusionalidad activa y pasiva definirá nuestros modelos de relación, conflicto que desembocará en el descubrimiento y la afirmación de la identidad. Ya en este libro, los autores hacen referencia a la importancia del estadio del espejo como interiorización del cuerpo global y a la experimentación que el niño hace de las sensaciones propioceptivas e interoceptivas para la construcción de un yo corporal unificado, lo que desarrollará posteriormente Aucouturier en su práctica educativa, cuando hace referencia a la vivencia del placer sensoriomotor.

También en esta construcción de la identidad hace presencia la agresividad como respuesta a la frustración del deseo posesivo del niño, que se transforma simbólicamente en la posesión de objetos y la lucha por ellos.. «cuando más grande es el amor mayor es la frustración y más profundo el sufrimiento... a más amor, más odio» A partir de esta necesidad de reconstruirse el niño necesita oponerse al otro para diferenciarse de éste; se enmarca aquí una de las fases más importantes en el trabajo en psicomotricidad, la agresión al cuerpo del adulto como una necesidad de afirmación. En la medida en que el niño adquiere una identidad aceptada por el otro va disminuyendo su agresividad.

Para finalizar este encuadre teórico, es muy interesante el análisis que hacen los autores de la sociedad actual y cómo en la relación fusional los modelos femeninos y masculinos propuestos por Freud han ido modificándose. También nos parece novedoso e interesante el análisis que hacen de la relación triangular como escenario de intervención, como una posibilidad de ampliar el espacio fusional del niño para permitirle posteriormente su separación. Se analizan en este sentido las dife-

rentes tendencias ante las que se puede colocar el niño ante ambas figuras en la fase preedípica.

En otro apartado de este capítulo, estos autores abordan la dialéctica entre la fusión, la emoción y el intelecto y la verbalización. Es fundamental para los psicomotricistas la explicación de la necesidad de la persona de acceder por momentos a períodos de *reunión*; a períodos fusionales provocados por la emoción compartida. Las situaciones de placer que se crean en la sala de psicomotricidad van a permitir al niño reencontrar la fusión para colmar sus carencias de ser, permitiéndole después la separación y el desarrollo del lenguaje racional.

La segunda parte de este libro se centra en el análisis de la práctica psicomotriz que inicia su fundamentación con un análisis de los substratos del cuerpo, situando la investigación en esta obra sobre las capas más profundas de la personalidad, desarrollando a este nivel la terapia psicomotriz como la intervención dirigida a los niños con dificultades para el establecimiento de la relación, tratando de reestructurar las primeras etapas del desarrollo, creando un espacio fusional, la comunicación simbólica y la afirmación de la identidad. Desde este abordaje, el psicomotricista debe formarse para permitir la expresión fantasmática del niño, con una implicación prudente y progresiva que le permita al niño llegar hasta el contacto corporal fusional y/o agresivo. En este espacio de intervención es fundamental que el adulto pueda descifrar el sentido profundo de las producciones y deseos del niño

A partir de esta intervención las tensiones ansiosas del niño van desapareciendo cuando los fantasmas originales que las sustentan han podido ser reconducidos e identificados a través de una vivencia simbólica. El psicomotricista para ello utiliza su propio cuerpo como sustituto de los cuerpos de los padres, a los cuales están vinculados la mayoría de los fantasmas originales. El cuerpo del terapeuta se convierte en espejo de los fantasmas del niño, entrando en resonancia con sus deseos mediante las respuestas tónicas que le permiten encontrar respuestas frente al amor y al odio. Para que esta intervención sea posible es necesario que el psicomotricista comprenda los mecanismos transferenciales y contratransferenciales que se producen en esta relación de ayuda.

Como principios técnicos, estos autores hacen referencia a las técnicas de comunicación no verbal que nos van a permitir llegar a una relación fusional con el niño: el lenguaje postural y gestual, la relación tónica como capacidad para sentir al otro, el establecimiento del contacto corporal y la liberación de las pulsiones reprimidas hasta encontrar la inmovilidad y llegar a la complementariedad de los deseos activos y pasivos. Dentro de los diferentes acercamientos a la dinámica fusional de las personas, estos autores plantean la utilización de las posturas, el contacto de la piel, la toma de conciencia de las tensiones y el acuerdo a través del objeto o de los movimientos corporales creados por los estados de equilibrio y desequilibrio o por los movimientos de balanceo y mecimientos. La comunicación corporal se carga de matices en los que el niño o los adultos pueden percibir sus fantasmas fusionales y darle un valor afectivo, posesivo o agresivo. Para los niños psicóticos o autistas es necesario restablecer el contacto fusional primitivo para lograr la *reunión* de su cuerpo; su identidad y la del otro. Sólo a partir de este contacto primario podrá volverse a encontrar un sentido a la relación tónica y verbal a distancia con el otro.

Cuando el niño o el adulto tienen dificultades para acceder al cuerpo del psicomotricista desde este trabajo se plantea la necesidad de respetar la distancia que el niño propone, dejando que sea éste el que se aproxime, el que se acerque a tocar el cuerpo, partiendo del planteamiento de la búsqueda de la fusión como un estado activo. El psicomotricista utiliza la provocación a través de la agresividad simbólica o la seducción, junto a la utilización de su cuerpo como reclamo, para que el niño pueda llegar al cuerpo. La formación del terapeuta en psicomotricidad debe prepararle para jugar el juego simbólico del otro, no jugando al deseo consciente sino al juego de los deseos inconscientes. Las reacciones del niño ante las actitudes del terapeuta (aquí los autores realizan un análisis del sentido de las diferentes posturas en las que el psicomotricista se sitúa en la sala) son las que revelarán, a través de la acción simbólica, los contenidos de su imaginario inconsciente. La asimilación del «sentido» postural es pues fundamental para la intervención psicomotriz.

La última parte de esta obra nos prepara para abordar la distancia al cuerpo, el uso de los diferentes mediadores que permiten una relación tónica en la distancia. Pasamos pues de una fase regresiva a una fase progresiva. Para ello se introduce un análisis sobre los parámetros espaciales y temporales. Dentro de estos parámetros, nos situamos por ejemplo en la velocidad de los gestos y cómo la agitación es siempre la huída de una comunicación más profunda, y nos hace pensar en la frecuencia de los síntomas de TDH que nos encontramos actualmente. También, suscitar una aceleración de los gestos facilita la salida de una relación fusional y la aparición de situaciones de agresividad.

Otra técnica para salir de la fusión en el proceso de construcción de la identidad es la evolución hacia el registro simbólico. El uso de mediadores facilita la sustitución simbólica del cuerpo del otro, adentrándonos en los fenómenos transicionales: el cuerpo del adulto se vuelve menos disponible permitiéndole al niño encontrar sustitutos en los objetos que el psicomotricista ha cargado afectivamente. Estos objetos de grandes dimensiones, permiten al niño no sólo recrear situaciones fusionales sino también, poder representarse un cuerpo al que destruir. Con respecto a la simbolización de la agresión, estos autores proponen una progresión que va desde la pulsionalidad directa sobre el cuerpo del adulto, que es aceptada en un principio para entender el significado de esta agresividad, para pasar al ofrecimiento de objetos que mantiene el psicomotricista como prolongaciones de su cuerpo que el niño agrede, hasta la construcción de un espacio metafórico, las construcciones con material, que simbolizan el cuerpo del adulto que es destruido. Desde esta obra se perfila la importancia del construir torres con cojines o estructuras que el niño utiliza para simbolizar destruir el cuerpo del otro.

Otro parámetro fundamental sobre el que incide el trabajo psicomotriz es el sentido simbólico que puede tener el suelo como espacio afectivo de seguridad, y el sentido de elevarse y ponerse de pie como el deseo de crecer, de llegar a la conquista de la identidad y la liberación del deseo fusional. También, en función de la posición, el suelo puede representar el límite entre la vida y la muerte.

Otro material que analizan estos autores es el agua, como representación de la madre, de espacios fusionales que evocan el líquido amniótico. En este sentido hacen una primera aproximación a las angustias vividas como pérdida del contenido del cuerpo que se reactualiza con el agua derramada, o con la retención de las heces, y a veces también del lenguaje como una defensa a dejar salir. Estos autores

proponen la utilización de continentes diversos para manipular el agua como una posibilidad de dominar estos fantasmas de licuefacción.

El uso de los espacios sustitutos es también otro de los parámetros analizados: la construcción de casas como espacios de seguridad sustitutos del cuerpo de la madre, como refugio ante los peligros externos, materializados en muchas ocasiones en forma de lobos o brujas. Es muy interesante el análisis que hacen los autores de este proceso de sustitución en las psicosis o en las neurosis obsesivas, donde los fenómenos sustitutivos cobran tanta fuerza que se convierten en un aislamiento de la realidad. El psicomotricista ha de entender el sentido del objeto sustituto dándole el mismo valor que el niño, para poco a poco transformarlo en objeto mediador que permita una relación tónica entre ambos cuerpos. A partir de este análisis entran a explicar el sentido de los objetos como mediadores, que permiten llenar simbólicamente la distancia entre los cuerpos, o la interposición de objetos: el objeto-telón que permite despojar al adulto del cuerpo o de la mirada. La creación de este espacio de comunicación se describe detalladamente en las relaciones de proyección o intercambio de objetos, donde se produce una ruptura del contacto y un acceso a la fusionalidad simbólica. Este mismo sentido de espacio simbólico puede verse reflejado en la utilización de los mediadores corporales como la voz, la mirada y el gesto. En esta obra, los autores hacen un análisis del diálogo a través de los sonidos y el proceso de liberación del grito como una liberación más profunda que la del gesto –que es liberación de la mirada del otro– que supone una liberación interna del placer o sufrimiento muy arcaico del cuerpo, porque el sonido y la voz son los primeros registros que tiene el bebé intraútero. A través de la voz se produce un medio de comunicación por el que el niño o el adulto puede penetrar en el otro y dejarse penetrar, o incluso recrear situaciones de dominación simbólica.

Las producciones plásticas como la pintura, el grafismo o el modelado tienen también un significado profundo que estos autores analizan en este libro. La pintura del cuerpo del otro como mediadora del contacto corporal, como medio de agresión, o como espacio regresivo. El uso de estas producciones sobre el papel supone ya un espacio simbólico sustitutivo donde el niño nos dice lo que siente, y donde también podemos intervenir creando un diálogo simbólico a través de este medio. Otro mediador de la comunicación más socializado es el lenguaje, expresión profunda también del deseo o no deseo de entrar en relación con el otro. Los autores analizan el mutismo o la verborrea como vacíos de la comunicación y la crisis de identidad, con la aparición del «no» o «no quiero» como un proceso de diferenciación. También realizan una reflexión importante actualmente sobre el uso activo del lenguaje por el niño, donde el adulto responde pasivamente en contraposición con los modelos educativos tradicionales, donde el niño es un recipiente pasivo que recoge toda la información verbal del adulto.

Este libro concluye con un análisis del grupo como lugar de seguridad, como espacio también fusional donde los niños o adultos se abandonan en un deseo regresivo. Dentro de los momentos de los grupos hacen referencia a las dinámicas que han observado en la formación de adultos o con los niños, donde se repiten secuencias significativas como el amontonamiento, rechazo y destrucción simbólica de los materiales, como un rechazo al tener en lugar del ser, o como proceso simbólico de destrucción. Espacios fusionales también a través del acuerdo rítmico o reconocimiento individual mediante la ruptura. Procesos de entronización simbólica y desa-

rollo de rituales culturales donde algún participante hace de sustituto del cuerpo o de los afectos de protección o de destrucción de los otros.

A través de esta obra «el cuerpo y el inconsciente» como hemos podido observar, estos autores hacen un análisis profundo de los fenómenos fusionales y transicionales fundamentales en la construcción de la identidad.

El adulto frente al niño de 0 a 3 años

Una vez finalizada la etapa de colaboración con Bernard Aucouturier, André continúa con sus trabajos en la escuela maternal y en colaboración con su hija Anne, publican «El adulto frente al niño de 0 a 3 años», en el que se recoge la experiencia realizada durante dos años, con dos grupos de niños de 18 meses a 2 años y de 2 a 3 años, convencidos de que las dificultades escolares están siempre prácticamente vinculadas a problemas afectivos y que estos tienen su origen en la primera infancia.

En esta obra describen y analizan la evolución de los niños y niñas en el plano psicológico en función de sus esquemas de comportamiento y de comunicación, subrayando el contenido simbólico y fantasmático. Pero a diferencia de su propuesta reflejada en su anterior obra de «Educación Psicomotriz en la escuela maternal», no se van a limitar a observar y dar consignas para que el juego evolucione, sino que se van a implicar corporalmente a través de la comunicación no verbal y pasan a denominar su práctica como *Psicomotricidad Relacional*. Su interés se centra particularmente en la relación adulto-niño, sus aspectos simbólicos y en las inducciones recíprocas de ese diálogo no verbal.

Los principios teóricos que guían esta práctica quedan explicitados en este libro, así como un análisis de las fases que tiene lugar en el establecimiento de la relación entre el niño y el adulto, insistiendo en la relación corporal como forma de comunicación más primitiva y que se consigue a través del diálogo tónico, mediante el ajuste tónico de la madre, o su sustituta, para responder a las demandas del niño puestas de manifiesto por su tonalidad corporal que se refleja en su postura, sus gestos, sus gritos y sus mímica. En la práctica educativa que se propone se intenta que el diálogo sea auténtico, de persona a persona, sin estar mediatizado por el rol pedagógico o educativo y que dé la posibilidad de expresar libremente al niño sus fantasmas o pulsiones, situándolo en el plano simbólico.

Al hablar de los principios teóricos que guían a la psicomotricidad relacional, se refieren en primer lugar a lo que entienden por «fantasma de fusión» y a las características de la intervención del psicomotricista para responder a la necesidad fusional del niño.

Para explicar el fantasma de fusión hay que retroceder hasta el quinto mes de vida intrauterina, desde el momento en que la constitución del sistema nervioso le permite grabar los estímulos y donde el feto vive en un estado de indiferenciación total, sin tener conciencia de donde le provienen las sensaciones, si de su cuerpo o del cuerpo de la madre, es un cuerpo sin límites. No hay conciencia del «no yo» y por lo tanto tampoco existe el «yo». El hecho de no tener conciencia no impide que estas sensaciones queden grabadas en el inconsciente y que tratemos de recrearlas cuando hablamos de sensaciones fusionales para referirnos a la sensación de no separación de otro cuerpo, esas sensaciones en las que perdemos los límites y no

sentimos dónde empieza uno y acaba el otro, es la indiferenciación que define la fusión.

El nacimiento supone la pérdida de ese estado fusional, generando una sensación de incompleto que el niño tratará de llenar en los encuentros con el cuerpo materno que responde a su necesidad, no solamente con el contacto físico, sino, lo más importante, con capacidad de ajuste tónico. Esta relación fusional sólo será posible a través de un recíproco placer.

La separación, necesaria para poder crecer, obligará al niño a buscar otros medios sustitutivos, simbólicos, para restablecer el contacto con el otro, descubriéndolos con la ayuda del adulto, aunque inicialmente seguirá necesitando regresar con más frecuencia a esa búsqueda de seguridad fusional para poderse separar, es un ir y venir hacia el placer compartido con el otro que le ayuda a superar la angustia de separación.

Desde la perspectiva de la psicomotricidad relacional, se requiere de un adulto disponible corporalmente para poder dar respuesta a las demandas fusionales, máxime cuando se trabaja con niños muy pequeños que necesitan con más frecuencia regresar a esa seguridad. Sólo cuando ha cubierto esta necesidad, el niño es capaz de separarse por sí mismo y le queda al psicomotricista aceptar la frustración de la separación, sin olvidar que el objetivo es conseguir terminar con la dependencia.

Otro de los principios teóricos de la psicomotricidad relacional hace referencia a los mediadores de la relación. Para ayudar a la separación nos podemos ayudar de los mediadores corporales, que permiten la existencia del otro desde la distancia, como pueden ser la voz, la mirada y los objetos. La voz y la mirada que permiten penetrar simbólicamente en el otro, o el objeto que puede ser un mediador para el contacto o investido como objeto sustitutivo. El objeto es un importante mediador para la relación ya que el niño cuando nos da o nos devuelve un objeto nos indica que desea comunicarse con nosotros. Aunque en ocasiones quiere recuperarlo rápidamente como manifestación de su deseo de ser él mismo, sin depender del otro.

También es un principio a destacar, la aceptación de la agresividad en el niño como una forma de búsqueda de la identidad, ya que en ocasiones para enfrentarse a la frustración del deseo fusional recurre a la agresividad o a la oposición, manifestando su afirmación frente al otro. André y Anne nos plantean que la oposición es una desviación simbólica del deseo de agresión contra el cuerpo del adulto cuando ese deseo es reprimido y culpabilizado por éste. Como principio de actuación nos dicen que es preferible dejar exteriorizar la agresividad bajo la forma de un juego al que el adulto se presta, lo que permite un escape no culpabilizante. Esto da la posibilidad al niño de dominarla sin reprimirla y de investirla en el sentido positivo de una afirmación de su identidad y no en el sentido negativo de la oposición y la destrucción.

Sin duda, una importante aportación de este libro es la descripción que hacen de las fases por las que pasa la relación del niño con el adulto en el desarrollo de las sesiones de psicomotricidad, entendiendo que es una evolución que dependerá de cada niño, del momento en el que se encuentra, de sus necesidades y de los fantasmas que provoca la presencia del adulto en la sala.

La primera fase es la «inhibición». El niño se muestra inhibido ante una nueva situación que desconoce, un adulto que se pone a su altura y presta su cuerpo para jugar. Su primera reacción es mantener la distancia y observar, cada uno, dependiendo de su historia, tardará más o menos tiempo en acercarse y abordarlo corporalmente. Es la reacción normal que observamos en muchos niños durante las primeras sesiones, o el primer día de llegada a la sala, al colegio, o un espacio novedoso, o cuando se encuentra ante un desconocido que su madre quiere presentarle o incluso insiste en que le de un beso. Inhibición frente a la inseguridad que le plantea esa situación novedosa.

La segunda fase es la «agresividad». Si el adulto se pone a su altura facilitará que surja la pulsión agresiva contra el fantasma amenazador que representa. Nos guste o no, para la mayoría de los niños y niñas, el adulto es el símbolo de la ley, de la prohibición, de la frustración del deseo, y necesita destruir todo lo que representa para poderse acercar sin que resulte una amenaza. Es una reacción que podemos observar mayoritariamente cuando nos situamos en cuadrupedia e intentamos acercarnos hacia el niño, rápidamente nos asigna el rol de lobo o monstruo que le quiere devorar y al que hay que eliminar. Dependiendo de la vivencia de cada niño, habrá que acercarse cautelosamente para facilitar que el niño se atreva a destruir la amenaza que representamos, teniendo en ocasiones que recordar que estamos jugando ante la fuerte descarga pulsional que se produce y que puede hacer daño. Si el adulto acepta entrar en este juego de destrucción, poco a poco las tensiones agresivas irán desapareciendo, haciéndose cada vez más simbólicas.

La tercera fase es la «domesticación». Una vez que el adulto se deja agredir el niño necesita afirmar su propio poder en una especie de inversión de los papeles y actúa como el domador con la fiera que le amenaza, la domestica y así pierde su poder. El niño invierte los papeles y ahora es él quien nos dice lo que tenemos que hacer, nos cuida, o nos convierte en su caballo que manipula a su antojo.

La cuarta fase es «La fusionalidad». Cuando el niño está seguro de que el adulto ya no representa una amenaza, es cuando puede confiar y abandonarse a su deseo fusional, buscando momentos de ternura, de seguridad y refugio afectivo; para otros, cuyas necesidades son mayores, es una regresión fusional cuya profundidad es a veces impresionante.

La quinta fase es la «agresividad simbólica». La fusión crea dependencia del otro y el niño para crecer, para poder ser él, necesita separarse, independizarse y para eso recurre nuevamente a la agresión, aunque ahora es diferente a la agresividad inicial, ya no necesita destruirnos, sino poner distancia, y para eso recurre a la agresividad mediante el gesto o el grito. Ya no hay necesidad de agredir directamente sobre el cuerpo, sino que se puede enfrentar desde la distancia.

La sexta y última fase es la de «juego e independencia», como manifestación de la seguridad que muestra el niño y ya nuestra presencia no resulta amenazante, sino que bien al contrario el niño sabe que dispone de un adulto al que puede recurrir si lo necesita o simplemente para compartir el juego. Este es el objetivo final de la psicomotricidad relacional, conseguir que el niño juegue de forma autónoma y sea cada vez menos dependiente del adulto.

En este libro también podemos encontrar un capítulo dedicado al análisis de los materiales que se emplean para el desarrollo de las sesiones, indagando en su

posible utilidad y los contenidos simbólicos que pueden sugerir, así como otro capítulo para analizar las dificultades de comportamiento relacional observadas en algunos de los niños o niñas participantes en la experiencia, dificultades en su relación con el otro, fuese adulto o niño y que se pueden agrupar alrededor de tres temas: inhibición y repliegue sobre sí mismo, agresividad y dependencia.

Psicoanálisis y Análisis Corporal de la Relación

Lamentablemente André abandona el trabajo con niños para centrarse en la formación personal de los que van a trabajar con ellos, algo que considera de vital importancia para evitar que el adulto utilice a los niños para su propia terapia. Con la formación planteada hasta este momento se procuraba que el adulto desarrollara su capacidad de jugar y de entrar en relación a un nivel simbólico, pero en la práctica se observaba que se movilizaban problemas personales, se entraba en un nivel de mayor profundidad y deseos más arcaicos, por lo que se hacía necesario diferenciar la formación necesaria para trabajar en el ámbito preventivo y educativo, de la formación más específica para trabajar en el ámbito clínico, donde el nivel de demanda es más profundo y arcaico, con mayor necesidad de decodificación simbólica de las relaciones con los otros y con los materiales, para no correr el riesgo de confundirnos y perdernos en la relación de ayuda. De esta forma surge la necesidad de formación desde una concepción psicoanalítica que pase por la vía corporal y que André denominó *Análisis Corporal de la Relación*.

André nos explica en este libro cómo va creando esta formación ante la ausencia de un modelo, tanto teórico como práctico. Parte de las observaciones que venía realizando tras muchos años de formación práctica con los adultos, en la que se nos proponía jugar sin utilizar la palabra, para evitar que nos refugiáramos en la palabra como forma de huir de las situaciones comprometidas y evitar que nos quedásemos a un nivel superficial, llegando a la comprobación de que estas condiciones los adultos tenían los mismos comportamientos que los niños y expresaban los mismos sentimientos: agresividad, demanda afectiva, regresión, seducción, celos, omnipotencia, sensualidad, sexualidad. Era evidente que estas actividades lúdicas ponían en juego los elementos más profundos de la personalidad de los participantes.

Ante esta evidencia llega al convencimiento de la necesidad de garantizar una continuidad, un seguimiento y una progresión a esta formación, por lo que los encuentros que se venían produciendo con cierta periodicidad se complementan con «seminarios de análisis de las vivencias» como forma de ayudar a los participantes en su elaboración personal, donde podrán ser evocadas con más distancia emocional las vivencias de las sesiones y sus repercusiones en la vida real.

El cúmulo de vivencias y sentimientos que iban apareciendo tenía cierta coherencia con la evolución del psiquismo del nacimiento a la edad adulta, pero con el inconveniente de que los elementos de esta evolución no aparecían en orden cronológico, planteándose la necesidad de aprender a analizar el «discurso corporal» a través de todo el material no verbal que surgía en las sesiones prácticas.

En la búsqueda de conceptos que le permitieran entender, decodificar y analizar lo que se manifestaba mediante el juego, encuentra apoyo en los conceptos psicoanalíticos, aunque rápidamente surgen las diferencias de matices ya que, a diferencia de la técnica psicoanalítica clásica en la que el análisis se realiza a través de lo que se dice con la palabra, en el análisis corporal, la persona se dice espontáneamente

a través de su cuerpo, sus gestos, sus actitudes sus muecas, su mirada, su respiración, sus tensiones tónicas, sus contactos y sus distancias, sus actos y falta de actos. Puede decir su placer y su dolor, su tristeza y su alegría, sus miedos y sus deseos, su amor y su odio, sus inhibiciones y sus ambivalencias, expresar sus fantasmas y sus prohibiciones. Lenguaje cuyos infinitos matices es posible decodificar, interpretar y analizar según los mismos principios que el lenguaje verbal (Lapierre, 1997).

Para poder avanzar en la decodificación de las situaciones que ocurrían en las relaciones corporales, cargadas de una gran intensidad emocional y afectiva, pero en ausencia de sexualidad o sensualidad y que los participantes en los cursos llamábamos «comunicación profunda», André recurre a los trabajos de Wallon y Ajuriaguerra sobre el tono y el diálogo tónico y su vinculación con vivencias regresivas. Para poder integrarlo en la teoría freudiana de las fases libidinales, añade una fase arcaica, anterior a la oral, que llama «fase fusional», terminología ya empleada desde «Simbología del movimiento».

También se hacía necesaria la liberación de pulsiones agresivas hasta ese momento culpabilizadas y que se dejaban expresar a través del juego como forma de relación y afirmación frente al otro, visión ya explicada en anteriores obras. Pero más culpabilizada que las pulsiones agresivas estaban las pulsiones sexuales, no se podía obviar la dimensión sexual si se hablaba de globalidad del ser, por lo que se permitía la expresión simbólica de los deseos sexuales, y sólo a este nivel, propiciando que al ser verbalizados y analizados en grupo perdieran su clandestinidad y desculpabilización, eliminando el tabú sexual y permitiendo abordar toda la problemática edípica.

Todas estas situaciones podían ser vividas en un marco de contención que ofrecía el analista con participación activa, frente a la neutralidad del psicoanalista tradicional. El analista corporal necesariamente se ha de implicar en las relaciones estableciendo un diálogo no verbal y jugando el papel de compañero simbólico, intentando con su intervención provocar respuestas significativas, sin juzgar y situándose estrictamente en el marco del juego simbólico, fuera de la realidad.

El trabajo del analista se basa esencialmente en la transferencia sobre su papel y no en cuanto a su persona, pero dado que los encuentros podían ser conducidos por personas diferentes complicaba la relación transferencial que carecía de referencia estable por su discontinuidad.

A su vez, constataron que los participantes en los encuentros se comportaban de forma diferente según que el grupo fuera conducido por un hombre o una mujer, es decir, ante la presencia de la imagen del padre o de la madre.

La encargada de continuar estructurando la propuesta de formación mediante el análisis corporal ha sido Anne Lapierre, coincidiendo con la retirada de su padre como animador de los encuentros, aunque continuaba trabajando sobre la fundamentación teórica de su propuesta.

Con la experiencia acumulada, Anne establece que cada grupo de formación estará bajo la responsabilidad de dos analistas un hombre y una mujer, que se alternan en la conducción de los encuentros. Esta nueva estructura facilitó el análisis de la transferencia diferenciando las imágenes de padre y de madre pre-edípicos, de estas mismas imágenes vividas al nivel edípico. Tras varios encuentros conducidos

de forma individual se realiza un encuentro dirigido por la pareja de analistas, enfrentando a los participantes a la pareja parental y a la complejidad de las relaciones triangulares.

Hemos tratado de resumir el método de formación propuesto por André, su continuidad ya no depende de él, aunque para quien decida continuar desarrollándola le ha dejado un largo camino recorrido ya que en el libro que comentamos fundamenta teóricamente las bases de su método, dedicando un capítulo a la explicación de los conceptos psicoanalíticos en los que se apoya y las diferencias del análisis corporal con el psicoanálisis tradicional.

También en este libro se retoma el análisis del simbolismo de los materiales, trabajo iniciado en «El adulto frente al niño» y que aquí se nos ilustra con anécdotas ocurridas en el transcurso de las sesiones que permiten ver la conexión de la teoría que emana de la práctica.

Al final de este libro, André nos retrotrae hacia los primeros y dedica un capítulo a explicar nuevamente, aunque con la experiencia acumulada, algunas nociones acerca de las funciones neuro-fisiológicas del cerebro y su dimensión psíquica que facilita la comprensión de la relación mente-cuerpo, frente a la concepción dualista de la persona.

Un último capítulo está dedicado al juego, expresión primaria del inconsciente, como fundamentación de lo que ha sido el recurso fundamental utilizado a lo largo de todos sus trabajos.

Una vez más, gracias querido André por todas tus aportaciones significativas a la psicomotricidad y por acompañarnos en nuestra formación, ayudándonos a crecer como personas y psicomotricistas.



BIBLIOGRAFÍA:

Aucouturier, B. y Lapierre, A. (1977): *La educación psicomotriz como terapia*, Bruno. Barcelona. Médica y Técnica.

Lapierre, A. (1984): *Educación psicomotriz en la escuela maternal*. Barcelona. Científico-Médica.

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

Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1977a): *Simbología del movimiento*. Barcelona. Científico- Médica.

Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1977b): *Los contrastes*. Barcelona. Científico- Médica.

Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1977c): *Asociación de contrastes, estructuras y ritmo*. Barcelona. Científico- Médica.

Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1977d): *Los matices*. 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.

RESUMEN:

En este artículo hacemos un recorrido por los libros publicados por André Lapierre destacando aquellas ideas que nos han parecido fundamentales para el desarrollo de la psicomotricidad, así como su concepción metodológica de la educación psicomotriz y de la formación personal de los psicomotricistas.

PALABRAS CLAVES:

Psicomotricidad, psicoanálisis, análisis corporal, pulsión agresiva, fantasma de fusión...

ABSTRACT:

In this article we make a tour around the books published by André Lapierre emphasizing those ideas that seem to be for us fundamental for the development of psychomotricity, as well as its methodological conception of the psychomotor education and the personal training of the psychomotor specialists.

KEY WORDS:

Psychomotricity, psychoanalysis, corporal analysis, aggressive pulsion, ghost of fusion...

DATOS DE LOS AUTORES:

Miguel Llorca Llinares y **Josefina Sánchez Rodríguez** son profesores del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna (Tenerife-Islas Canarias). Coordinadores del Seminario Permanente de Psicomotricidad de la Facultad de Educación de la citada Universidad





Memorial André Lapierre*

André Lapierre Memorial

André Luis M. Cavazzani

É impossível falar em Psicomotricidade sem mencionar a figura do eminente educador francês André Lapierre, nascido em 25 de outubro de 1923. Esse cientista representa, ao longo de sua trajetória profissional que culmina na criação da Psicomotricidade Relacional, a verdadeira personificação de todas as transformações e correções de eixo que marcaram o estabelecimento da Psicomotricidade como campo epistemológico nos séculos XX e XXI.

Ao retomar sua trajetória pessoal e profissional, na obra intitulada «*Da Psicomotricidade Relacional à Análise Corporal da Relação*» (2002), André Lapierre se auto refere como um sujeito absorto pelo corpo, ou melhor, pela atividade motora sob todos os seus aspectos, em suas dimensões funcional, anatômica, fisiológica e psicológica.

Assim, no início da década de 1940, na França sitiada pelos Nazistas, André Lapierre dava os primeiros passos de sua trajetória acadêmica e profissional. Em 1942 recebe o *Diplôme de Bachelier de l'Enseignement secondaire*, pela *la Faculte des Lettras de l'Université de Dijon*. Em 1943, sob concurso, inicia seus trabalhos como instrutor auxiliar do curso de Educação Física do *Colégio Nacional de Monitores e Atletas (França)*. Logo em seguida, é aprovado para os quadros da *Escola Normal Superior de Educação Física (ENSEF)* - tendo efetivamente ingressado nesse programa apenas em 1945 em função da conflagração que assolava a Europa nesse período.

A Educação Física da primeira metade do século XX, pautava-se por um paradigma militarista com raízes deitadas no oitocentos. Buscava-se disciplinar o corpo, por meio de exercícios estereotipados, para se chegar à razão. Tal perspectiva fizera André Lapierre experimentar seu corpo no «*esforço, no prazer, e no sofrimento*» (Lapierre, 2002), mas também o levou à certa decepção com a «Educação Física». Restava, porém, imaculada, sua paixão pela anatomia e fisiologia do movimento humano.

* Esse breve memorial foi redigido com a colaboração de Daniele Precoma, aluna do curso Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional/Centro Internacional de Análise Relacional, que coletou com Anne Lapierre preciosas informações biográficas acerca da trajetória desse autor. Portanto, ficam aqui registrados meus agradecimentos.

Esse interesse relacionado à fisiologia do movimento humano, fora gestado no decorrer de sua formação em Educação Física quando, orientado por André Delmas, renomado professor de anatomia da *Faculdade de Medicina de Paris*, André Lapierre iniciou suas pesquisas nessa área.

Após essa breve experiência marcada pelo desapontamento com o modelo de ensino e aplicação da Educação Física, André Lapierre passa a dedicar-se à *Cinesioterapia*, ciência ancestral da Psicomotricidade que surgira no ambiente do pós-guerra europeu.

Também conhecida como *Reeducação Física* e/ou *Ginástica Médica* — em oposição à *Ginástica Geral*, voltada para a higiene e estética, e influenciado por conhecimentos oriundos da biomecânica, tal campo consistia numa das primeiras metodologias que buscavam o alívio dos sintomas pelo emprego de movimentos orientados. Esse campo epistemológico permitiria, portanto, que André Lapierre desse vazão aos seus interesses pela fisiologia e anatomia do corpo humano, aderindo como professor dos quadros *Escola Francesa de Masso-Cinesioterapia, no Boulevard St. Michel, em Paris*.

A dedicação de André Lapierre, então com 27 anos, à *Cinesioterapia*, ficaria eternizada por sua obra intitulada *Reeducação Física* que, somando cerca de 2000 páginas distribuídas em três volumes - *A reeducação física – cinesiologia reeducação postural e reeducação psicomotora*»; *Volume 2 «A reeducação física – cinesioterapia*»; *Volume 3 «A reeducação física - e republicadas ao longo de seis edições, tornou-se um manual clássico, corrente ainda no dias de hoje, para estudantes de Cinesioterapia, Fisioterapeutas e demais profissionais interessados na fisiologia humana (Lapierre, 1982).*

André Lapierre prossegue sua carreira como professor de Educação Física, recebendo em julho de 1947 o *Certificat d'aptitude au professorat d'education physique et sportive*, porém nunca perde de vista as práticas reeducativas.

Em poucas palavras, cabe esclarecer que essas práticas reeducativas consistiam, tradicionalmente, em tratamentos organizados onde o indivíduo que apresentasse alguma debilidade ou torpeza motora era submetido a atividades físicas estruturadas, no sentido de corrigir essas disfunções motoras. Metodologia que encontrava sua justificativa numa Europa devastada pela II Guerra Mundial (1939-1945), que gerou, entre outras calamidades, um alto contingente de mutilados bem como a carestia alimentar que afetava, principalmente, as crianças.

Sintomaticamente surgiram numa França ainda combalida pelo pós II Guerra, os Centros de Reeducação Física onde eram aplicadas as práticas reeducativas. De 1952 à 1967 a direção do Centro de Reeducação Física do Troyes ficaria sob os auspícios de André Lapierre. Nesse período, André Lapierre ganha distinção social, tendo sido eleito conselheiro municipal, e crédito científico atuando como secretário geral da *Associação dos Diretores de Centros de Reeducação* e secretário geral da *Sociedade Francesa de Reeducação Física*. Além disso, recebe os diplomas de: *D'état de Masseur-Kinésithérapeute (1954)* e o *Diplômé De Maître-Nageur Sauveteur (1957)*. Pelos trabalhos prestados até então André Lapierre receberá um grau de menção honrosa do *Ministério da Juventude e dos Esportes*.

Já em fins da década de 1950, as demandas européias se renovavam. Estava na ordem do dia, não mais a saúde física das crianças, como ocorrera no período

imediatamente posterior à guerra, mas sua «saúde psicológica», colocada em pauta pela multiplicidade de fracassos escolares atribuídos às disfunções pereceptivo-psicológicas tais como: dislexias, disgrafia e discalculia. Como consequência, as crianças em situação de fracasso escolar tornam-se o público principal dos centros de Reeducação.

Nessa direção, ainda na metade da década de 1950, André Lapierre associado a outros diretores de centros de reeducação (Pick, Vayer, Aucouturier, Le Bouche e outros), absorvem a interferência cabal das correntes psicogenéticas (*Piaget, Wallon, Vygotsky*) que colocam o corpo e a atividade motora como base primária e fundamental da inteligência. A partir dessas influências, acrescentando-se a atuação de Julian de Ajuriaguerra e de Paul Schilder, a Psicomotricidade deixara de ser apenas um conceito vago em favor de uma teoria geral de desenvolvimento das faculdades mentais a partir das experiências motoras, que poderia ser experimentada na prática.

Nesse contexto, André Lapierre recebe em 1960 o *Diplômé De Moniteur de Secourisme de La Protection Civile*. Quatro anos depois obtém o diploma de *Masso-kiné-thérapie*, recebendo a licença para atuar como cinesioterapeuta em caráter privado. Certamente, essa última experiência contribuiu de forma cabal no percurso que o levaria à criação da Psicomotricidade Relacional.

Atuando com seus pacientes, ele intuiu que ...

a atitude morfológica é apenas o reflexo, a expressão da atitude psíquica diante da vida. Flexibilização articular, desenvolvimento seletivo de certos feixes musculares são apenas paliativos cuja influência sobre a morfoestática é provisória e aleatória. A suavização ou a reeducação da atitude habitual não é condicionada pela força muscular e sim pelo tônus da postura, o qual encontra-se relacionado com o Tônus psicoafetivo, regulado pelos centros subcorticais, no nível inconsciente (Lapierre, 2002, 23).

Enfim, na lide diária com seus pacientes, André Lapierre havia, como diz em suas palavras, «aprendido a escutar aquilo que não é dito» (Lapierre, 2002), e o indizível era justamente a interferência inconsciente e involuntária do psiquismo que se expressava, em forma de sintoma, sobre a fisiologia corporal de seus clientes. De sua parte, André Lapierre teve sensibilidade ímpar para responder à sintomatologia de seus pacientes, não só por meio do discurso, mas, sobretudo, por uma atitude de empatia corporal mediada pela afetividade. Os resultados que obteve, nessa situação, o levaram à conclusão de que, em termos de ação curativa, a qualidade da relação estabelecida com seus doentes era, com frequência, mais importante do que o tratamento cinesioterapêutico, propriamente dito.

Assim, numa época que assistia à ascensão da *Psicanálise*, colocando o inconsciente imaginário em pauta –não só nos círculos acadêmicos, mas também nas artes e na literatura– André Lapierre passara a compreender, à sua maneira, a interferência do psiquismo na fisiologia humana, percebendo que a visão mecanicista acerca do corpo humano era insuficiente para definir sua complexidade.

Ele não será o único a participar dessa mudança de paradigma. Ao longo de conferências, e também em situações mais informais, ocorridas no seio das reuniões da Associação dos Diretores dos Centros de Reeducação, começa a ocorrer um movimento de questionamento acerca das práticas reeducativas tradicionais, em favor

de uma nova maneira de atuar, levando em conta outras variáveis, dentre as quais, o psiquismo.

Absorvendo essas novas influências bem como as novas demandas sociais – leiam-se aqui os índices de fracasso escolar –, André Lapierre e seus colegas redefinem os objetivos dos Centros de Reeducação, dando início àquilo que chamaram, finalmente, de *educação psicomotora*. Fruto dessa nova mudança de eixo seria criada em 1966 a *Sociedade Francesa de Educação e Reeducação Psicomotriz (SFERPM)*, da qual André Lapierre foi eleito presidente. Nesse mesmo ano André Lapierre abandona a cinesioterapia para se dedicar à Psicomotricidade.

Nessa fase, André Lapierre volta-se prioritariamente à ambiência escolar, introduzindo, de maneira pioneira, em conjunto com Bernard Aucouturier, a prática psicomotora na escola. Prática que se orientava ainda de forma normativa, avaliando o desenvolvimento psicomotor a partir de testes e estatísticas de avaliação. Para André Lapierre, em seu característico processo de crítica e autocrítica, que demarca sua honestidade intelectual, essa técnica ainda se prendia a «uma construção intelectual que satisfazia a lógica do adulto, mas que não corresponde à realidade daquilo que foi vivido pela criança, cuja a situação complexa envolve diversos elementos que estão sempre em interação» (Lapierre, 2002, 26).

E, nesse caso, ele chegaria à tese fundamental de que, na realidade, «as dificuldades escolares apenas escondiam e exprimiam problemas afetivos muito mais profundos, cujo aspecto pedagógico era só um reflexo» (Lapierre, 2002, 26).

Essa importante percepção fez com que André Lapierre, ainda acompanhado por Bernard Aucouturier, modificasse a maneira de desenvolver as sessões de Psicomotricidade, subvertendo os testes dirigidos para atividades motoras espontâneas, envolvendo um grupo maior de crianças. Essa inflexão, que passa a privilegiar a integração, a partir da atividade motora espontânea de noções fundamentais dos processos de cognição, permitiria também à criança demonstrar suas demandas e tensões psicoafetivas.

Isso levaria a um importantíssimo salto na maneira de pensar a educação. De maneira inédita André Lapierre subestimava, as intervenções fixadas no erro, em favor, do reconhecimento das potencialidades que a criança poderia demonstrar na atividade espontânea. Em outras palavras, valorizar aquilo que a criança sabe ou pode fazer em detrimento daquilo que ela não pode ou ainda não consegue. A partir dessa inflexão André Lapierre ocuparia um posto de vanguarda no pensamento pedagógico contemporâneo.

Marcam esse período as importantes publicações: «*A educação vivida*», editada originalmente em 1972 e separada em três volumes intitulados: *Os contrastes*; *Associações de Contrates, Estruturas e Ritmos*; e *As nuances*; *As nuances: do vivenciado ao abstrato através da educação psicomotora* (Lapierre e Aucouturier, 1985).

Ao mesmo tempo, no trabalho com os «pequeninos» voltam à tona as questões relacionadas ao psiquismo que já haviam sido vislumbradas anteriormente por André Lapierre. Em seu trabalho intuitivo, respaldado por conceitos psicanalíticos experimentados na prática, André Lapierre em conjunto com Bernard Aucouturier inclinava-se cada vez mais ao caminho da utilização do jogo espontâneo como base fundamental de seus trabalhos. O jogo não verbal, livre e sem julgamento com a

utilização de objetos como mediadores apresentava-se como um forma de acesso ao inconsciente¹.

Nessa fase de orientação mais psicológica e analítica, juntar-se-ia a André Lapierre sua filha Anne Lapierre que ainda hoje atua na formação de Psicomotricistas Relacionais, e, principalmente, como analista dentro da metodologia conhecida como Análise Corporal da Relação (metodologia criada por ela em conjunto com seu pai)².

Ao mesmo tempo, com a experiência que adquire no trabalho com as crianças, enfatizando a atividade espontânea, André Lapierre chega à um novo problema, assim enunciado:

Em sua atividade profissional, o psicomotricista não deverá ter um papel de professor, ele deverá estabelecer uma relação diferente com a criança, acompanhá-la no imaginário por meio do jogo simbólico, e dos sentimentos que eles despertam, aceitar envolver-se como parceiro. Esse tipo de relação carrega-se rapidamente de conteúdos afetivos e emocionais, não só para a criança, mas também para o adulto. Esse arrisca projetar aí seus próprios desejos e seus próprios fantasmas. Para evitar esse perigo, o Psicomotricista deve, então, ser confrontado, de antemão, com situações análogas que o envolvam em sua vivência psíquica e lhe permitam dela tomar consciência e controlá-la (Lapierre, 2002, 34).

André Lapierre, inclinava-se cada vez mais da educação à terapia. A relação «diferente» que o psicomotricista deveria exercitar junto à criança era em essência uma relação terapêutica. O livro *Bruno – psicomotricidade e terapia* (Lapierre e Aucouturier, 1984) ; publicado em meados da década de 1970 em conjunto com Bernard Aucouturier refletiam essa tendência.

Ao mesmo, tempo a Psicomotricidade – muito em função desses dois autores-ganhava cada vez mais notoriedade não apenas na França como em outros países da Europa – notadamente aqueles com línguas de raiz latina.

O desenvolvimento e o fortalecimento da *SFERPM* marcava época. O grande número de assinantes da revista mantida por essa sociedade, mais a presença constante de espanhóis, italianos, portugueses, nos congressos dessa instituição acaba por redundar na difusão da Psicomotricidade na Europa sendo criadas associações de psicomotricidade nesses países contando com a direção científica de André Lapierre.

Surgiam então cada vez mais profissionais (de diversas áreas) interessados em trabalhar com a Psicomotricidade nos moldes de André Lapierre e Bernard Aucouturier. Assim, em paralelo, ao trabalho com as crianças André Lapierre, Anne Lapierre e Bernard Aucouturier, era necessário sedimentar um trabalho direcionado aos adultos visando a formação de psicomotricistas³. Os efeitos e as nuances desse trabalho ficariam registrados na obra *A Simobologia do Movimento: psicomotricidade e educação* (Lapierre e Aucouturier, 2004).

Essa última fase marcaria o rompimento entre André Lapierre e Bernard Aucouturier, que juntos haviam publicado importante bibliografia, que até hoje detém o status de estudos clássicos em Psicomotricidade.

André Lapierre argumenta que no contexto do jogo espontâneo, onde o psicomotricista atua como parceiro simbólico da criança, não se pode intervir eficazmente, e, o principal, sem causar dano à personalidade da criança sem uma formação ade-

quada, que permita ao psicomotricista elaborar sua problemática e dominar sua vivência corporal, bem como as mensagens tônicas e gestuais que emite espontaneamente.

Bernard Aucouturier, por sua vez, não creditava tanta importância a essa formação. Após a publicação do livro *A falta no corpo: fantasmas corporais e prática psicomotora – em educação e terapia* (Lapierre e Aucouturier, 1984), ocorre a interrupção da profícua parceria. Os dois colegas seguiriam rumos distintos, sendo que o percurso de André Lapierre, finalmente, culminaria na criação da *Psicomotricidade Relacional*, na década de 1970.

A adição do adjetivo Relacional, indicava a especificidade e o ineditismo da abordagem criada por André Lapierre e sua filha Anne Lapierre, que se diferencia por ser uma metodologia que privilegia o movimento espontâneo, o jogo simbólico, a relação consigo e com o outro, por considerar que: «a vivência afetiva corporal é componente fundamental da personalidade e está ligada ao corpo. É de ordem diferente da vivência intelectual, porém, interfere continuamente e em grande medida, a condiciona» (Vieira, Batista e Lapierre, 2005).

Nesse sentido, a Psicomotricidade Relacional assume um caráter totalmente diferente do seu aspecto tradicional. Não se trata, simplesmente, de mobilizar a musculatura voluntária para executar um ato reflexivo que coloca em jogo somente o sistema cortical, mas, deve ser mobilizado também e, principalmente, o sistema hipotalâmico de modulação do Tônus emocional. Isso só pode ser feito por meio de uma vivência cuja dimensão afetiva real, profunda e espontânea não esteja excluída (Lapierre, 2002, 57).

Assim a Psicomotricidade Relacional suscitava uma formação específica que passou a ser organizada por André e Anne Lapierre. Tal formação implicava num ponto absolutamente fundamental: a formação pessoal do psicomotricista relacional.

Institucionalmente, André Lapierre era vítima de uma triste contradição. Atendendo às demandas provocadas pela difusão da Psicomotricidade, o Ministério da Saúde Francês cria um programa de formação em Psicomotricidade, para estabelecer o grau de habilitação em Psicomotricidade. Porém, tal programa era exclusivamente intelectual e não incluía qualquer prática pessoal. Ferido em seus princípios André Lapierre recusou-se a participar desse curso. Assim, nosso autor era admirado intelectualmente, porém, não encontrava, institucionalmente, respaldo para exercer e ensinar sua prática.

Assim, tendo em vista a repercussão de suas obras no exterior André Lapierre daria continuidade à uma profícua trajetória para além do território francês, esboçada ainda na década de setenta quando por um ano trabalhou no Canadá como professor convidado na Universidade de Montreal (1976-1977).

Em países da América Latina a formação em Psicomotricidade Relacional despertava cada vez mais interesse como ocorrera na Espanha e na Itália. Porém, André Lapierre em companhia de sua filha Anne Lapierre, percebeu que a formação dos adultos se tornava cada vez mais complexa, difícil, analítica e interminável, intuíram assim, que os alunos eram submetidos a uma análise, a uma terapia pessoal. Desse modo, André e Anne, estruturaram e dividiram as atividades em duas partes: Psicomotricidade Relacional - voltada para a formação de psicomotricistas relacionais. E análise Corporal da Relação - um trabalho analítico mais aprofundado

voltado para a resolução de conflitos interiores, também assentado na metodologia da psicomotricidade relacional.

Na década de 1980 toma vulto um novo projeto de André Lapierre e Anne Lapierre. Na raiz desse trabalho estava mais uma vez uma idéia inédita: aplicar a Psicomotricidade Relacional em crianças de 0 a 3 anos (fase da estruturação da personalidade) a metodologia da Psicomotricidade Relacional de forma preventiva, isso é, prevenir por meio de atendimento precoce a cristalização de sintomatologias em crianças dessa faixa etária.

O lugar escolhido foi a cidade de Gap na França. A diretora da creche local aceitou de imediato o trabalho que resultou na publicação do livro «*O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade*» (Lapierre e Lapierre, 2002), em conjunto com Anne Lapierre, com edições em espanhol, italiano e português (Brasil), não encontrando, porém, editor na França.

Os anos 1980 marcam também uma intensa participação de André Lapierre em congressos internacionais divulgando a sua obra e a Psicomotricidade como um todo. O autor foi convidado de honra do primeiro congresso organizado pela *Sociedade Brasileira de Terapia Psicomotora*, organizado no Rio de Janeiro, pelos futuros fundadores da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade. Nesse mesmo ano ministrou *oficinas e work shops*, como docente do *Curso de Psicomotricidad na Universidade de Zaragoza*. No México, participou da *Segunda Convención Internacional sobre Síndrome de Down*, que aconteceu em março de 1983. Na mesma convenção, conduziu cursos Formativos sobre Psicomotricidade Relacional.

Além dos congressos André Lapierre passa ocupar posições honorárias em diversas associações. Em fevereiro de 1984, tornou-se *Sócio Honorário da Asociacion de Profesionales em Técnicas y Lenguajes Corporales* na Argentina. Na criação da Sociedade Internacional de Análise Corporal (SIAC) em 1989, foi designado presidente.

Aos 65 anos André Lapierre, em função de seu estado físico, decide encerrar suas participações como condutor de grupos de Psicomotricidade Relacional e Análise Corporal da Relação. Porém, segue produzindo intelectualmente, ajudando na estruturação de cursos de formação, supervisão de profissionais em Psicomotricidade Relacional, bem como na estruturação da Análise Corporal da Relação.

Nessa fase da carreira, em conjunto com Anne Lapierre, André Lapierre inicia a redação de sua obra capital «*Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação: a Gênese de uma terapia*» onde retoma sua trajetória profissional, biográfica e registra suas principais descobertas nesse percurso.

Além disso, continua participando ativamente de congressos e convenções na década de 1990. Torna-se membro da diretoria da Associação Francesa de *Somatothérapie* na França a pedido de um grupo de jovens psiquiatras. Em 1991 participa do I Congresso Internacional de Análise Corporal da Relação no ano de 1991, na cidade de Fortaleza no Brasil. Em 1995, supervisionou trabalhos de Análise das relações e dinâmicas entre os diferentes membros do grupo de crianças normais e crianças com defasagem no desenvolvimento, realizado pelo por José Leopoldo Vieira⁴, bem como, supervisionou e orientou vários trabalhos de *Psicomotricidade Relacional no X Congresso Latino-Americano de Psiquiatria da Infância e da Adolescência* no Brasil, entre outros.

Ainda no Brasil, em 2002, ministrou as palestras: «Da Indiferenciação Primeira à Conquista da Identidade» e «O Lugar do Corpo na Educação» na cidade de Curitiba, aproveitando para republicar a obra *«Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação; a gênese de uma terapia»*.

Retornou ao Brasil em 2004, quando ministrou a palestra «Le Corps A L'ecole – O Corpo na Escola», também na cidade de Curitiba. Neste mesmo ano, no período de 8 a 10 de outubro, em Olinda, Pernambuco, participou do IX Congresso Brasileiro de *Psicomotricidade – Psicomotricidade: uma realidade transdisciplinar*.

No ano de 2005, participou da I Jornada de Saúde Mental da Sociedade Paranaense de Pediatria, com a apresentação da palestra *Psicomotricidade Relacional e O Corpo e a Aprendizagem*, na cidade de Curitiba no Brasil.

Nesse mesmo anos, no *Congreso Mundial de Psicomotricidad; psicomotricidad e postmodernidad*⁶, André Lapierre, criador da Psicomotricidade Relacional, acompanhado de Leopoldo Vieira seu principal discípulo e divulgador no Brasil, recebeu merecida homenagem pelos serviços prestados à ciência psicomotora.

Esse breve memorial que registra a trajetória acadêmica de André Lapierre, foi redigido originariamente visando o processo de concessão do título de Doctor Honoris Causa junto à Universidade de Évora (Portugal). Infelizmente o autor em questão veio a falecer antes da conclusão desse processo. Assim, essas linhas adquirem o tom de singela homenagem póstuma à esse importante autor, que não criou apenas uma teoria, mas, sobretudo, uma nova prática que têm colaborado para a restauração da qualidade de vida de um sem número de pessoas espalhadas pelos continentes onde ele deitou suas sementes.



NOTAS:

¹ No caso do trabalho com adultos André Lapierre acrescentaria a música e suprimiria a fala para barrar as defesas racionais.

² Vale lembrar que a atuação de Anne Lapierre em conjunto com seu pai, rendeu a criação de uma abordagem similar à Psicomotricidade Relacional, porém mais analítica e terapêutica, chamada Análise Corporal da Relação. Sobre isso ver: LAPIERRE, A. op.cit. 2002. p.

³ Para favorecer o jogo espontâneo entre os adultos André Lapierre suprimiria a fala entre os participantes acrescentando a música para barrar as defesas racionais.

⁴ Dentre os seguidores de André Lapierre, além de Anne Lapierre, tem se destacado a atuação do brasileiro Leopoldo Vieira, professor de Educação Física, mestre em Educação, psicomotricista relacional e analista corporal da relação. Esse ativo discípulo de André Lapierre foi o responsável pela criação, em fins da década de 1990, da primeira escola sistematizada de formação de psicomotricistas relacionais, com certificação reconhecida pelo Ministério da Educação Brasileira e pelo próprio André Lapierre. Além disso, Leopoldo Vieira foi o responsável por ampliar o campo de atuação da Psicomotricidade Relacional, abrindo um leque de possibilidades de intervenções com crianças, jovens e adultos, nos contextos clínico, educacional e empresarial.

⁶ Congreso Mundial de Psicomotricidad: Psicomotricidad y Postmodernidad. Disponível em <<http://www.cicep.cl/1>> acesso em: 12/12/2005.

REFERÊNCIAS:

- LAPIERRE, A. *A Reeducação Física: cinesiologia, reeducação postural, reeducação psicomotora*. 6ª edição. São Paulo: Manole, 1982.
- LAPIERRE, A. & AUCOUTURIER, B. *Bruno: Psicomotricidade e Terapia*. Rio Grande do Sul: Artes Médicas, 1984.
- LAPIERRE, A. & AUCOUTURIER, *Fantasmas Corporais e Prática Psicomotora*. São Paulo : Manole, 1984.
- LAPIERRE, A. & AUCOUTURIER, B. *Os contrastes e a descoberta das noções fundamentais*. São Paulo: Manole, 1985.
- LAPIERRE, A. & AUCOUTURIER, B. *Associações de contrastes: estruturas e ritmos*. São Paulo: Manole, 1985.
- LAPIERRE, A. & AUCOUTURIER, B. *As nuances: do vivenciado ao abstrato através da educação psicomotora*. São Paulo: Manole, 1985.
- LAPIERRE, A. *Da Psicomotricidade Relacional à Análise Corporal da Relação*. Curitiba: UFPR/CIAR, 2002.
- LAPIERRE, A. & AUCOUTURIER, B. *A Simbologia do Movimento: psicomotricidade e educação*. 3ª ed. Curitiba: Filosofart/Ciar, 2004.
- LAPIERRE, André & LAPIERRE, Anne (et. all.). *O Adulto Diante da Criança de 0 a 3 anos: Psicomotricidade Relacional e Formação da Personalidade*. Curitiba : UFPR/CIAR, 2002.
- VIEIRA, L. BATISTA, M.I.B. LAPIERRE, A. *Psicomotricidade Relacional: a teoria de uma prática*. Curitiba: Filosofart/Ciar, 2005.

RESUMO:

O presente artigo busca mapear a trajetória profissional e biográfica de André Lapierre, indicando suas principais contribuições para o campo da ciência psicomotora, enfatizando o percurso que o levou à criação da Psicomotricidade Relacional. Essas linhas foram originariamente escritas visando o processo de *Doctor Honoris Causa* que corria junto à Universidade de Évora em Portugal. Infelizmente, André Lapierre faleceu antes da conclusão do processo. Assim essas linhas adquirem o tom de merecida homenagem póstuma.

PALAVRAS CHAVES:

André Lapierre, Psicomotricidade Relacional, trajetória profissional

ABSTRACT:

The aim of this article is the biography of André Lapierre and the indication of his main contributions for the psychomotricity field science, mostly his course that lead to the creation of «Relational Psychomotricity». These lines were written for his *Doctor Honoris Causa*, which was in process at University of Evora – Portugal. Unfortunately André Lapierre died before it was concluded. So these lines became a posthumous homage.

KEY WORDS:

André Lapierre, Relational Psychomotricity, professional trajectory.

DADOS DO AUTOR:

André Luis M. Cavazzani – Mestre, Formador e Professor do Curso de Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional/Centro Internacional de Análise Relacional Curitiba Brasil.



A relação psicomotora na formação clínica do psicomotricista

The psychomotor relation in the Psychomotor Therapist clinical training

Suzana Veloso Cabral

A ação do psicomotricista se especifica no atendimento ao sujeito como um todo, enfocando um olhar para seu funcionamento corporal, mas, sobretudo, para o que ele sofre em seu corpo, devido a suas angústias e conflitos.

Através da relação psicomotora, na psicoterapia corporal, o sentido da cura passa pela busca da consciência, que se volta sobre o discurso, sobre o jogo do desejo com a libido, inscrito na história pessoal, ou seja, para o sujeito e seu modo de estar no mundo.

Na cena montada para o vivido da relação psicomotora se encontra o sujeito, dividido, ordenado pela linguagem e que toma consciência do próprio corpo através da palavra.

O sujeito vivencia esse corpo-escritura que, por ser faltante, pode se dirigir para o simbólico. O corpo fala, mas porque ele é falta, ele sai do circuito curto do desejo e pode se inserir no simbólico através de mímicas, gestos, posturas, tensões e movimentos. O corpo torna-se esse substrato corporal do Eu que é, para o sujeito, subtração.

Na relação psicomotora colocam-se face a face o sujeito, o grupo e o psicomotricista. Este é o animador do grupo. Animar vem do latim *anima*. Trata-se de infundir alma, estar de corpo e alma no diálogo corporal. O animador cria o espaço terapêutico para que se monte a cena do jogo psicomotor e neste intervém modulando e dinamizando as atividades, além de pontuar e estabelecer os limites e as regras do agir (ou seja, as atuações são cortadas).

Na clínica psicoterápica psicocorporal o psicomotricista também recorre às interpretações. Ele está de corpo e alma no jogo, mas tem também a postura de observador dos processos que ocorrem na montagem terapêutica psicomotora e, para isso, mantém certa distância, recorrendo à sua compreensão do jogo e à sua própria imagem inconsciente do corpo, para revelar em seu tônus, seu toque, seu movimento, seu colo, sua contenção física e modulação de gestos, as respostas terapêuticas às demandas surgidas no jogo expressivo e simbólico psicomotor.

Assim, o psicomotricista deve ter um bom nível de conhecimento teórico para trabalhar com seus pacientes. Uma compreensão que lhe permita diagnosticar e acom-

panhar o sujeito e seus sintomas, mas deve, sobretudo, vivenciar as técnicas que vai praticar e formar-se do ponto de vista pessoal para poder lidar com o sofrimento do outro.

O psicomotricista em formação deverá passar pela experiência de jogar seu próprio jogo psicomotor para, então, poder aprender a decodificar as suas estratégias relacionais e, a partir daí, compreender as da criança que vai atender em sua prática clínica.

Segundo Nuria Franc, responsável pela Escola Internacional de Psicomotricidade Relacional, com sede em Barcelona, e formadora-supervisora da primeira turma de brasileiros no Rio de Janeiro, em 1993, o jogo simbólico é prioridade no atendimento escolar e clínico.

«O instrumento da Psicomotricidade Relacional é o jogo livre, espontâneo, não dirigido e sem julgamento moral. O psicomotricista o observa e decodifica. Isto lhe permite definir, através do jogo de papéis (dramatização espontânea) e da repetição de comportamentos da criança, quais as estratégias relacionais que ela emprega para enfrentar ou desviar-se de conflitos e dificuldades» (Franc, 1990).

Do nosso ponto de vista, armam-se na cena psicomotora três tipos de jogo livre: o expressivo, o simbólico e o fantasmático.

Sobre o jogo expressivo podemos dizer que:

«(...) o jogo funcional, as correrias, o subir em lugares altos, o equilibrar-se sobre rolos ou bolas grandes, o jogar-se cansado e relaxado no chão, após intensa atividade, são todos exercícios funcionais, mas, como são realizados diante do animador e no seio da relação estabelecida entre este, as crianças e o grupo, ganham sentido de descarga de tensões, de busca de afirmação pessoal, além de aprovação social.

Estes jogos, portanto, são expressivos de si mesmo, de si no confronto com os outros e do prazer que as habilidades e o funcionamento corporal permitem revelar» (Cabral, 2001, p. 41-42).

Já o jogo simbólico seria constituído por:

«Jogos representativos, de faz-de-conta e dramatização, em que se busca o prazer, o domínio da angústia e até mesmo a solução de conflitos, por sua possibilidade de 'equilibrar' as fantasias ou fantasmas, ou seja, o mundo interno, com a realidade externa» (Cabral, 2001, p. 42).

E o jogo fantasmático constitui-se de:

«Momentos em que os fantasmas irrompem mais livres da censura, mostrando seu sentido através de signos lúdicos praticamente sem desvios, recorrendo a um mínimo de condensações, metáforas e deslocamentos» (Cabral, 2001, p. 44).

A formação voltada para a relação psicomotora na clínica implica sempre num tripé de práticas e estudos interligados: teórico, teórico-prático e vivencial.

No plano da teoria torna-se necessário retornar às fontes dos que escreveram sobre o desenvolvimento infantil como Piaget, Wallon e Vygostky. É importante, também, referenciar-se nas contribuições da Psicanálise de Freud, Melanie Klein, Winnicott, Dolto, Kestenberg. Na prática psicoterápica psicocorporal, a leitura do inconsciente, dos conflitos e das angústias segue o modelo da psicanálise, e o estudo dos teóricos que escreveram especificamente sobre a criança é necessário.

Noções da dinâmica do funcionamento neurológico e das principais funções corporais, como tônus, movimento, respiração, e a compreensão das unidades funcionais de Luria são bases para a fundamentação teórica. Além disso, o embasamento dos estudos da psicomotricidade sobre as dimensões do corpo funcional, cognitivo, afetivo-fantasmático-relacional e social, sobre os distúrbios psicomotores e sobre a visão do exame psicomotor tradicional e livre, é subsídio para o enfoque do trabalho com a relação psicomotora.

O referencial da Semiótica de Pierce nos ajuda a enfocar o que são os signos e compreender como os acontecimentos psíquicos os marcam e como promover na vivência a liberação da cadeia de signos que se evidencia como associação livre através do jogo psicomotor.

Com a fluência do discurso lúdico, inserido na relação com o outro, espera-se que os signos marcados com sinais de conflito e angústia possam sofrer novas traduções. Por exemplo, uma criança regredida pode viver um espaço fusional no colo do terapeuta, mas com a intervenção que a estimula a «crescer», pode explorar o ambiente, reencontrar o prazer de brincar conseguindo então re-mapear suas estratégias relacionais e ganhar em autonomia.

As expressões icônica-indicial e simbólica do jogo corporal permitem a ocorrência de alguns remanejamentos inconscientes e pré-conscientes, além de levar a *insights* que promovem um novo discurso do sujeito em terapia psicomotora.

O enfoque teórico-prático no processo de formação do psicomotricista consta de aulas apresentando vídeos que ligam a prática à teoria específica da psicomotricidade, de estágios para observação de psicomotricistas atuando na clínica e, mais no final da formação, de grupos de atendimento conduzidos pelos estudantes e supervisionados por psicomotricista didata.

As vivências psicomotoras formadoras que visam à relação num circuito corporal mediatizado do desejo são primordiais para o trabalho pessoal do futuro psicomotricista. Aí olhar, toque, encontros, mímicas, tensões, gestos e posturas, que ocorrem no jogo psicomotor, ganham o valor de fala corporal que se pauta pela subtração, fundante do sujeito.

Sublinhamos enfaticamente que nessa subtração, através da linguagem corporal e não de qualquer gozo no corpo, é que a abordagem da psicomotricidade se especifica. Ela se dá através do jogo relacional simbólico, promovendo uma perda de gozo, daquele «a mais» constituído pela tensão que permanece intrapsíquica, represada pelo falo, e só aí pode se dar o acesso ao sujeito na clínica psicomotora.

As vivências psicomotoras fizeram parte do currículo desenvolvido na década de noventa no Centro de Estudos da Relação Psicomotora de Belo Horizonte (CERP), escola mineira autorizada, então, por André Lapierre. O programa seguiu a orientação das formulações de Nuria Franc e André Lapierre, que foram desenvolvidas em conjunto por esses dois psicomotricistas para a criação de escolas brasileiras e sul-americanas de psicomotricidade. No CERP houve a particularidade de se dar maior ênfase à clínica psicomotora e à leitura psicanalítica de base.

A formação, em nível de especialização de três anos, privilegiou o eixo de trabalho pessoal e o teórico-prático, com vídeos de sessões em escolas e, sobretudo, em clínicas, com observações diretas e, a partir do 2º ano, com estágios supervisionados.

Considerados os três eixos de formação, este artigo pretende discutir, com mais profundidade, a questão da formação pessoal para o trabalho com a relação psicomotora em clínica, tomando como exemplo a primeira turma formada pelo Centro de Estudos da Relação Psicomotora.

As vivências psicomotoras foram consideradas a Unidade III de trabalho, e nos três anos seguintes foram apresentadas e vivenciadas pelos alunos com uma gradação de temas e propostas desde atividades mais abertas, mais do tipo jogo expressivo, até outras mais simbólicas que, em certos momentos, chegaram a despertar fantasmas na experiência psicomotora os quais tiveram que ser contidos e compreendidos pela tradução e intervenção dos psicomotricistas didatas que dirigiam esta área de formação na referida instituição – Suzana Veloso Cabral e Daniel Silva.

Cada módulo de vivências ocorreu às sextas-feiras e sábados, nos dois horários, manhã e tarde, e com verbalização do vivido aos domingos pela manhã.

No primeiro ano a Unidade III constou de cinco módulos.

1º Módulo

Vivência mais dirigida para exploração do espaço com olhos abertos e fechados e depois para guiar uns aos outros em movimento, com troca de papéis. A seguir, a dinamização de movimentos foi feita através de jogo com balões pequenos e grandes e relaxamento para percepção do próprio corpo. O uso de jornais forrando todo o chão continuou a mobilizar o prazer dos movimentos. Só no final do módulo começamos a buscar a criação de laços: iniciar o trabalho em pequenos grupos, com confiança, soltando-se tonicamente, entregando-se uns aos outros, sustentados por cordas, mas ainda no nível de um jogo mais expressivo do que no nível do simbólico.

2º. Módulo

O prazer sensório-motor continuou a ser vivido com bolas de vários tamanhos, e a proposta de construção de um espaço individual, fazendo uso de caixas de papelão e tubos e da relação de grupo (visitas aos espaços construídos), trouxe a interação grupal. O aprofundamento da consciência de si e a confiança no outro foram vividos através do soltar-se – sem o olhar do outro (utilização de máscaras) – e do buscar contatos através de sons e barulhos. Num segundo momento, propôs-se criar um circuito a ser percorrido de olhos vendados com a ajuda de um guia para se viver a entrega; aí a confiança no outro começou a mobilizar conteúdos mais simbólicos. No final do módulo utilizamos um ritmo de música mais carnavalesco para dar maior tônus e dinamismo à vivência, com a atividade de fantasiar-se com panos para viver suas fantasias pré-conscientes e inconscientes.

3º. Módulo

Os materiais utilizados já eram conhecidos, mas houve diferenciação entre os temas propostos. Por exemplo, usar os jornais para um ninho de relaxamento de todo o grupo; viver mais acirradamente a disputa entre subgrupos com bolas; criar um personagem individual e interagir complementarmente com os outros, usando panos e maquiagem. No final, propusemos a criação de vínculos em pequenos grupos e viver as ligações, fazendo uso de bambolês e cordas de modo mais dinâmico.

4º. Módulo

O objetivo de permitir melhor compreensão dos modos relacionais foi trabalhado em pequenos grupos de duas ou três pessoas, estabelecendo-se assim um contato mais próximo, que foi mantido utilizando-se balões entre os corpos e equilibrando-os com diferentes partes do corpo. No final, instrução foi liberar a disputa para soltar possíveis tensões, podendo-se estourar os balões dos grupos oponentes. Os conteúdos começaram a mostrar temas pré-edípicos, por exemplo, a regressão, que pôde ser vivida de modo mais estruturado com a criação de um parque de diversões. O material usado foi: caixas, barbantes, fitas adesivas e papelões. Para tal vivência foi proposto que «babás» levassem crianças de até sete anos para passear. As babás tinham que agir conforme a idade que cada participante tivesse escolhido para vivenciar e deviam se adaptar às crianças, começando a leitura tônica evitando-se as próprias projeções, ficando mais disponíveis para o outro. Como se formaram dois subgrupos e depois foi feita a troca de papéis, cada um pôde se exercitar nessa leitura. A seguir, a proposta foi de vivenciar personagens mais projetivos fantasiando-se de papel branco, mais comprido, de bobinas e de jornal, procurando-se buscar outros personagens complementares. Num segundo momento, usando todo o material desta vivência, promovemos relações duais criando um mundo para receber uma criança de creche e cuidar dela até os 15 anos, o que se fez com dois subgrupos e troca de papéis. Houve ritmo e tons mais alto, terminando com uma valsa de 15 anos e rock em seguida.

O objetivo das vivências passou a ser a estimulação de jogos mais simbólicos, podendo aparecer na cena psicomotora signos marcados que pudessem ser reconhecidos e que estivessem interferindo nos modos relacionais dos participantes, que se alternavam no papel de filhos e de adultos responsáveis por uma criança.

5º. Módulo

No módulo final desse primeiro ano propusemos mais jogos simbólicos levando o grupo à integração e confiança uns nos outros e à afirmação de cada um, que podia, em certos momentos, passar pela agressividade.

As recomendações foram para estabelecer relações em pequenos grupos, combinando, sem palavras, a profissão de cada um deles, fantasiando-se de acordo, com maquiagem também, e interagindo no jogo com os outros. A seguir, propusemos uma dinamização com encontros mais livres, com música mais rápida e a vivência de agressividade mais estruturada, com uso de cordas, em dois subgrupos com troca de papéis: um grupo de animais domésticos ou selvagens que se comunica por mímicas e sons e um grupo de domesticadores que vão capturá-los, domesticá-los e criá-los. Logo depois, fizemos a proposta de viver a confiança no outro percorrendo um circuito que estimulava sensações de tato, calor, gosto, cheiro, além de obstáculos criados por túneis e cordas para passar por cima ou por baixo, com máscaras, dividindo-se os participantes em dois subgrupos, com troca de papéis entre guia e guiado. A finalização do ano buscou a interação dinâmica do grupo através do contato corporal desculpabilizado, com o uso de panos e, sobretudo, um pano grande de oito m², podendo cada um rolar, esconder-se, ou aparecer sob esse pano de modo mais dinâmico.

No segundo ano de funcionamento do Centro de Estudos mudamos as dinâmicas de vivências para encontros mensais de tal modo que o vivido e a formação pessoal foram intensificados.

Introduzimos materiais novos como isopor, massa plástica colorida, elásticos, e no circuito de sensações colocamos mais estímulos olfativos, orais e táteis buscando estimular as percepções mais sutis.

Temas novos foram incorporados às vivências como o de continente e conteúdo, usando os panos para aconchego. O objetivo era experimentar o poder, com o uso de panos, filós e tubos, afirmando-se perante os outros. Também propusemos a construção de espaços e criação de objetos, utilizando caixas, isopor e tubos para que cada um se sentisse dono de seu próprio lugar.

Outra proposta foi a construção seguida da possibilidade de des-construção. Para tal vivência, os participantes, divididos em dois subgrupos, criaram duas fortalezas de caixa de papelão, papel e jornal, onde pudessem se abrigar e onde pôde surgir a disputa e a conquista do espaço no confronto com o outro subgrupo.

Com os jornais levamos o grupo a imaginar uma tribo de primitivos e a viver as relações de poder, de masculino e feminino, entre os indivíduos. O objetivo seria buscar, com as fantasias e armas criadas de papel jornal, a afirmação de um poder mais primitivo.

Também compartilhar o próprio espaço foi proposto aos participantes: em dois subgrupos, cada um por sua vez criou mundos convidativos e depois foi convidar os outros que estavam relaxados para que viessem participar e compartilhar corporalmente do contato. Era importante prestar atenção, logo na chegada, se alguém estava com o tônus rebaixado, além de ver os sinais tônicos de aceitação ou de recusa e respeitá-los.

Com as máscaras propusemos experimentar encontros com os outros através do toque e do cheiro, em seguida buscar o centro da sala, deixando-se fluir ao acaso dos encontros com os outros, mas sem se perder, discriminando o tipo de toque e tônus e a acolhida encontrada. Depois de cada um relaxar em seu espaço, a proposta foi de buscar grupos nos quais eram feitos sons próximos aos que cada pessoa ou cada subgrupo produzia e que agradassem aos participantes. Aí a recomendação era buscar a cooperação e saber aceitar a proximidade sonora do outro.

Um contato íntimo entre os componentes do grupo foi estabelecido numa vivência com maquiagem e papel crepom, em pequenos grupos, quando cada um pintou o outro criando personagens cujo resultado só no final se viu no espelho. Com isto houve a vivência de entrega e dependência do outro e, diante da imagem escópica, cada um pôde fazer a avaliação da relação vivida.

O trabalho com a relação dual foi aprofundado. Primeiro buscando afinar a percepção de quem se mostra mais afirmativo e conduz a dupla em movimentos compartilhados, depois tentando sair da posição de guia e de guiado, estabelecendo um mesmo nível de encontro, deixando fluir o contato sem ninguém dirigir e, finalmente, encontrando o acordo tônico. O passo seguinte foi separar-se de modo completo, com uma despedida tônica e progressiva, respeitando a si e ao outro e sempre retomando a si mesmo.

As relações triangulares foram estimuladas com propostas de compartilhar os espaços e materiais diversos como bolas, panos, cordas, sempre a três para que o grupo comesse a ter maior fluidez nas relações, e buscasse também o lugar de cada um no triângulo edípico de modo projetivo.

As atividades que visavam buscar o prazer sensório-motor continuaram a ser vividas em vários momentos, incrementando percursos de obstáculos, danças grupais e diversos jogos expressivos de força e poder.

No terceiro ano houve a intervenção do psicomotricista Daniel Silva e os alunos alternaram entre dois animadores na Unidade III com as seguintes vivências:

Com a animadora Suzana, desenvolveram-se jogos psicomotores expressivos e simbólicos como os descritos a seguir.

1º. Módulo

Usando grandes bolas de circunferência de um metro ou mais, um pano grande de 8 m² e cordas grandes pendentes do teto, foi proposta a criação de espaços a serem compartilhados em pequenos grupos, vivenciando o acolher, ser acolhido e trocar. As bolas grandes serviram para «ninar» uns aos outros: um participante deitava sobre uma bola grande e os outros balançavam devagar o colega.

Fez-se novo jogo para viver o poder, com tubos e panos. No horário seguinte, foi a vez de criar a comunicação através de vozes altas (até o grito) e sons baixos, obtidos com um relaxamento mais profundo que permitia encontrar uma voz mais autêntica. A partir daí, da harmonia encontrada com algum som de outra pessoa pôde-se relacionar com ela ou com um pequeno grupo.

No final, a vivência foi de tônus e equilíbrio com o uso de elásticos e cordas, que permitiram ganhar tônus e sair do clima mais intenso proposto anteriormente.

2º. Módulo

Propôs-se vivenciar regressivamente o contato mais primitivo, com todo o grupo brincando de animais.

Logo a seguir, a vivência foi de relação mãe-filho. Cada um relaxava, no início em dois subgrupos, e depois cada criança de um subgrupo escolhia quais mães desejava, devendo estas permanecerem relaxadas em espaços que construíram com panos, caixas e filós, até serem encontradas pelos filhos. Houve troca de papéis no momento seguinte.

As relações complementares deviam ser vividas três a três, com maquiagem, papel crepom e filó (por exemplo, o casal e o filho, avó/mãe/filho, etc.).

Em seguida, com todo o material anterior e os tubos, os participantes podiam viver o mundo como lhes agradasse, deixando fluir o prazer sensório-motor.

3º. Módulo

Esse módulo foi dirigido por Daniel e era a primeira experiência do grupo com um animador masculino, o que mobilizou afetivamente todos os participantes.

O início da vivência foi de mais dinamismo e logo foi posto o tema da diferença de gênero e das relações de poder de cada um, além do compartilhamento com o outro.

As propostas foram:

- a) Criar uma relação mais profunda com os objetos/posse representados pelas bolas e depois, como descarga, tentar concentrar o máximo de bolas, podendo cada um unir-se em pequenos grupos.

- b) Com todo o material, identificar-se com o masculino e o feminino.
- c) Com todo o material, viver o poder.
- d) Usando panos, vivenciar o dar e o receber em dois subgrupos, com troca de papéis.

4°. Módulo

Esse módulo reuniu pela primeira vez um grupo misto de alunos de segundo e terceiro anos.

Foi animado por Suzana e as propostas, bem abertas, foram: explorar, soltar-se e brincar com todos os materiais. Com os jornais, ela propôs vivenciar animais de quatro patas. Com as máscaras, viver sons mais profundos e os encontros que surgissem, através do toque e do contato.

A vivência do final do módulo foi a mais intensa, com a proposta de dar e receber. Todo o grupo dispôs-se num túnel de contato no qual cada um passava no meio de duas fileiras de participantes e se entregava ao toque, abraços e contatos que o grupo quisesse lhe dar prodigamente.

5°. Módulo

Foi animado por Daniel que fez as seguintes propostas:

- a) Brincar e jogar com as bolas e com os outros.
- b) Com panos, tubos, cordas e bambolês, viver o poder e o confronto com o poder do animador. Depois relaxar.
- c) Trabalhar as tensões do grupo nos membros, nas articulações, no rosto e na boca num primeiro momento de relaxamento. Em seguida, diante de uma construção de caixas e de isopor do animador, mobilizar o grupo para jogar com a agressividade e o enfrentamento com o poder da autoridade, pois o grupo poderia destruir a o que fora construído.
- d) No início, sem usar material, fez-se uma dança de todo o grupo para contato. Depois em roda, cada um ia ao centro e por sua vez formava trenzinhos, cordões e abraços de todo o grupo. Em seguida, com música mais lenta os participantes deviam dançar dois a dois. No final, todos trocaram olhares e viam qual tipo de relação corporal foi estabelecido, e o que compartilharam com os diversos participantes.

6°. Módulo

Com Suzana e Daniel agindo em co-animação as propostas foram:

- a) Com as bolas e os bambolês, os participantes deviam brincar e entrar em relação uns com os outros.
- b) Usando a maquiagem, viver a projeção do outro sobre si, aceitando ser pintado e, depois, podendo modificar sua pintura. Usar também panos para se fantasiar.
- c) Viver a relação mãe/pai e filhos ou outros tipos de relações triangulares, usando panos.

- d) Com todos os materiais, viver a liberdade de se expressar e depois o dar e receber, com os subgrupos alternando os papéis.

A partir desta experiência, os dois psicomotricistas didatas, Daniel e Suzana, discutiram a progressão do vivido e a evolução pessoal de cada aluno e chegaram a uma sistematização norteadora para as atividades que foram classificadas de acordo com os temas explorados, levantando também possíveis intervenções do animador para dinamizar o jogo psicomotor.

É bom estabelecer inicialmente que são objetivos das vivências para a formação pessoal do aluno:

1. Recuperar a capacidade de jogar, entender a importância do jogo, do prazer na relação, pois trata-se de jogar entre adultos e não como se fossem crianças.
2. Viver a sensibilidade, o diálogo tônico, a modulação tônica, a escuta corporal.
3. Tomar consciência das modalidades de relação.

Os temas foram classificados em seis grupos: aquecimento com atividades sensório-motoras, diálogo tônico, jogos pré-edípicos, intermediários e edípicos, e jogos de conquista da autonomia.

Cada um desses temas divide-se em subtemas.

1. Aquecimento:

- a) Jogos de socialização
- b) Prazer sensório-motor
- c) Desbloqueio do contato
- d) Início do compartilhar
- e) Início da afirmação de cada um

2. Diálogo tônico:

- a) Maior aproximação corporal tônica com o outro
- b) Confiança no outro
- c) Busca do início de fusão

3. Jogos pré-edípicos:

- a) Regressão
- b) Contenção/acolhimento
- c) Agressividade
- d) Confiança/desconfiança
- e) Relações duais
- f) Prazer sensório-motor
- g) Devoração

4. Jogos intermediários:

- a) Domesticação
- b) Desafio à ordem do adulto

- c) Igualdades e diferenças

- d) Desestrutura e estruturação

5. Jogos edípicos:

- a) Competição
- b) Sedução
- c) Sensualidade
- d) Sexualidade
- e) Afirmação do poder pessoal
- f) Relações triangulares
- g) Quem é quem, quem é de quem (lugar no triângulo)
- h) Castração

6. Jogos de conquista da autonomia:

- a) Autonomia
- b) Liberdade
- c) Fluidez tônica
- d) Construção
- e) Reconstrução
- f) Pluralidade de relações

A seguir, apresentamos sugestões de atividades possíveis e de intervenções que podem mobilizar e dinamizar o jogo expressivo e simbólico.

ATIVIDADES PARA O AQUECIMENTO		INTERVENÇÕES POSSÍVEIS
• Caminhar de todos os modos, 4 patas, ponta do pé, sozinho, a dois.	Sentir todos os movimentos e perceber a diferença na direção da marcha, na rapidez, na soltura e flexibilidade, etc.	Animador pode se colocar diante das pessoas de “quatro patas” ou fazendo um túnel com as pernas.
• Arrastar e ser arrastado.	Captar a mensagem corporal do outro e as mudanças tônicas, em ritmo rápido, lento, brusco, etc.	Animador pode jogar bola para perturbar o arrastado ou então dar estímulo, como fazer um vento gostoso, dependendo se vai provocar uma reação ou estimular o prazer sensório-motor.
• Idem com obstáculos.	Introduzir o cuidado com o outro, para evitar obstáculos.	
• Sociometria de contato (escolher ficar com alguém).	Atar uma parte do corpo com a do outro e sentir o levar e ser levado pelo outro. Manter uma bola entre os corpos da dupla, sem as mãos, caminhando inclusive no plano baixo, no chão.	Animador pode usar estratégias como as do arrastar e ser arrastado. Animador pode fazer cócegas para a bola cair, perturbando de modo brincalhão.
• Máquina maluca (cada um continua o movimento do companheiro, com novo movimento encadeado).	Colaborar e perceber o ritmo do outro e estar disponível.	É possível entrar para quebrar o ritmo do grupo e ver como se adaptam.
• Manter contato com o olhar do outro.	Maior implicação de contato com o outro.	Animador faz molecagens de “ver” de perto, de olhar de longe, etc.
• Saltar e rolar.	Reencontrar o prazer sensório-motor.	Pode-se chegar a rolar uns sobre os outros com sugestão do animador.
• Metade do grupo, de quatro patas, são os exploradores da selva e a outra metade são os elementos da selva: ventos, bichos, pingos de chuva, etc.	Inicia o trabalho de confiança no outro, com sustos e brincadeiras.	Animador pode pegar copo de água e chapiscar em alguns, etc.
• Todos são bichos e vão comer, usar, por exemplo, espuma.	Inicia a possibilidade mais regressiva no sentido de deixar o pulsional mais à tona.	Animador pode provocar colocando “comida” sob a roupa.
• Jogos de bola: jogar de vários modos.	Criam-se contatos e disputas.	Animador entra na disputa em alguns momentos.
• Disputar para acaparar (monopolizar) as bolas.	Criam-se colaborações e maior contato através da agressividade, com menos inibição.	Idem.
• Ter um só objeto na sala para jogar.	Implica em dividir e compartilhar.	

ATIVIDADES PARA O DIÁLOGO TÔNICO		INTERVENÇÕES POSSÍVEIS
• Pôr bola de papel escondida sob a roupa para cada um encontrar e tirar. Pode-se recuperar a bolinha de cada um.	Cria-se luta lúdica que permite menos bloqueio de contato.	
• Metade do grupo vai esconder objetos na sala e a outra metade, com olhos fechados, os procura.	Confiança no outro que ajuda a guiar.	Animador marca espaço no chão com cordas como guia e pode pendurar algo no corpo de alguém parado.
• Pequenos grupos de mãos dadas e se atam nós entre os corpos e um participante de olhos vendados desfaz os nós.	Tocar e ser tocado, ver o tônus de cada um.	
• Seis pessoas em pé em círculo e um no meio se deixa jogar tonicamente nos braços dos outros.	Manter a confiança em nível mais profundo.	
• Tensões no jogo cabo-de-guerra	Ver tensão da oposição.	
• Circuito de obstáculos e de sensações.	Também trabalha com a tensão.	

ATIVIDADES PARA OS JOGOS PRÉ-EDÍPICOS	INTERVENÇÕES POSSÍVEIS
• Cuidar / ser cuidado • Creche / mãe filho • Maquiagem no rosto, vestir-se pelo outro • Pedir / responder • Necessidades • Dar / receber • Parque de diversões • Relaxamento com recomendações e pós-jogo • Tensões em grupos, em duplas • Animais • Conduzir/ser conduzido • Lutas de subgrupos ou em duplas • Onipotência	O animador entra na parceria simbólica e fica alerta para que os membros do grupo cuidem uns dos outros; intervém se necessário para significar alguma vivência, pontuar ou mesmo dar limites.

ATIVIDADES PARA OS JOGOS INTERMEDIÁRIOS	INTERVENÇÕES POSSÍVEIS
• Domador de animais • Propor construções e desconstruções • Masculino/feminino • Dizer Não	Dinamizar e modular o jogo simbólico.

ATIVIDADES PARA OS JOGOS EDÍPICOS	INTERVENÇÕES POSSÍVEIS
• Fantasiar-se • Poder • Construir o espaço pessoal • Encontrar o espaço nas relações • Masculino/feminino • Sim/não • Ambivalência amor/ódio • Identificação dos pontos negativos e positivos • Dificuldades e potencialidades	Dinamizar e modular o jogo simbólico.

ATIVIDADES PARA OS JOGOS DE CONQUISTA E AUTONOMIA	INTERVENÇÕES
• Construção de cidades e coletivas • Compartilhar • Escolha	O animador aí só entra no jogo quando requisitado.

Os temas propostos e a classificação que estabelecemos, as sugestões de atividades e de possíveis intervenções dos animadores foram elaborados de modo a facilitar o trabalho nas novas turmas.

Nessas vivências, os alunos puderam tomar consciência de suas formas de expressão tônico-gestual, de seus modos de estabelecer relações e, alguns deles, de conflitos inconscientes que emergiram em algumas das vivências.

Como exemplo, podemos citar o caso de uma aluna que, na vivência com bambolês e cordas, acabou fazendo uma bela mandala de integração de si mesma, tecendo as cordas coloridas dentro de um bambolê com tal beleza de produção que os outros participantes se juntaram a ela e fizeram de seu trabalho um sol do qual partia um caminho que todos percorreram. Ao final do percurso, ela pediu a ajuda da animadora para desatar os nós, o que se deu com muita emoção; depois verbalizou que com esta experiência sentiu que desfez vários bloqueios de criatividade que sentia a partir de sua história pessoal com os pais adotivos.

Outro sujeito, na vivência de percepções sutis, guiado por uma «mãe abandonica», encontrou-se sob um filô branco com extrema perda de tónus, sendo os únicos índices de pedido de ajuda a sua mão para fora do pano e sua respiração bloqueada. Tal expressão tônico-gestual, captada e traduzida pela animadora, conduziu a um trabalho de maternagem progressiva, levando o rapaz a se encaixar em seu colo e viver uma fusão tônico-respiratória; depois, realimentado afetivamente, recuperado da dispnéia anterior e pacificado em sua angústia, vivida iconicamente, ele pôde sair do colo e reintegrar-se com autonomia ao grupo, no circuito de sensações táteis, gustativas, de odor e texturas. No momento de verbalização, foi-lhe sugerido retomar com a mãe a história de outro seu nascimento. Num outro dia o rapaz relatou que ela lhe descrevera um parto difícil, com circular de cordão e falta de oxigênio.

Vemos nesses dois exemplos, tomados entre muitos outros, que o trabalho terapêutico no grupo de formação para a relação psicomotora passa por uma des-simbolização. O adulto habituado a falar de si com palavras entra no jogo expressivo e simbólico e pode ser capturado, em momentos de surpresa, por vivências fantasmáticas que revelam os signos marcados de seu discurso e o percurso de sua libido e do possível mal-estar marcado como escritura em seu corpo e liberado no jogo psicomotor espontâneo.

Escolhemos seis fotos para ilustrar as experiências dos alunos descritas acima.

VIVIDO DA MANDALA



VIVIDO DA PERDA DE TÔNUS



Com estas vivências, alguns alunos que fizeram todo seu percurso teórico e teórico-co-prático, com um número exigido de supervisões de seu trabalho, iniciado desde o segundo ano de estudos, terminaram seus estudos. Eles apresentaram um trabalho monográfico teórico-prático de conclusão de curso e fizeram jus ao certificado de psicomotricistas, assinado pela direção do Centro de Estudos da Relação Psicomotora e por André Lapierre, durante sua visita de supervisão à escola.

Cabe salientar que o nível de exigências da formação proposta foi bem alto e tivemos uma evasão bastante significativa, sobretudo quando começou a prática supervisionada de grupos com crianças em creches ou clínica, de acordo com a opção de cada aluno.

Por outro lado, os alunos da primeira turma, que formamos até 1997, estão realizando ótimos trabalhos como profissionais da relação psicomotora e estão coordenando e/ou ministrando aulas em diversos cursos de especialização em Psicomotricidade. Também temos notícias deles trabalhando junto às Secretarias de Educação de diversas Prefeituras de Minas Gerais, em Clínicas de Reabilitação Infantil, e também apresentando trabalhos em Congressos da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade e até mesmo colaborando com artigos em diversos periódicos, inclusive a nossa *Revista Iberoamericana de Psicomotricidade*.

O Centro de Estudos da Relação Psicomotora foi encerrado, com a última turma, em 1997, e criamos a Especialização *Lato Sensu* de Psicomotricidade na Universidade FUMEC de Belo Horizonte, junto com a coordenadora do curso, Sonia Onofri, uma de nossas ex-alunas.

Para concluir o tema da formação clínica do psicomotricista, salientamos que o ponto importante deste trabalho de vivências e formação pessoal dentro da perspectiva da relação psicomotora na clínica é que ele é mobilizador para a psicoterapia do futuro profissional. Além disso, pela possibilidade de re-simbolizar os vividos e de haver, como dissemos, um remanejamento do inconsciente, com novas traduções no discurso do sujeito, a partir dessas experiências de relação psicomotora muitas condutas e modos de se dirigir ao outro podem ser remodelados.

O psicomotricista formado para a relação psicomotora torna-se capaz, então, de se colocar como parceiro simbólico de seus clientes sem projetar-se na cena terapêutica. Há uma espécie de travessia de seus fantasmas, através do vivido na formação pessoal, semelhante à travessia de um processo psicoterápico que o habilita para animar o jogo psicomotor em clínica.

REFERÊNCIAS:

Cabral, Suzana e outros. *Educar Vivendo: o corpo e o grupo na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

Cabral, Suzana V. *Psicomotricidade Relacional: prática clínica e escolar*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

Franc, Nuria. *Dossiê de psicomotricidade relacional*. Barcelona, 1990. Texto inédito.

Freud, Sigmund. Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas. Direção da Edição de Jayme Salomão. Coordenação de Eduardo Salomão. Reprodução da Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969 (80).

Lapierre, André. *Educación psicomotriz en la escuela maternal: una experiencia con los pequeños*. Barcelona: Científico-Médica, 1981.

Lapierre, André. *Da psicomotricidade à análise corporal da relação*. Belo Horizonte. Texto inédito, 1989.

Lapierre, André. *Instintos, pulsões e fantasmas arcaicos*. Buenos Aires, 1985. Texto inédito. LAPIERRE, André. *O lugar do corpo na educação*. Belo Horizonte, 1990. Texto inédito.

Lapierre, André. *O corpo e o inconsciente*. 1988. Texto inédito.

Lapierre, André. *O pensamento analógico*. Buenos Aires, 1986. Texto inédito.

Lapierre, André. *Psicomotricidade, educação e terapia*. Buenos Aires, 1984. Texto inédito.

Lapierre, André e Lapierre, Anne. *El adulto frente al niño - de 0 a 3 años*. Barcelona. Científico-Médica, 1982.

Lapierre, André e Aucouturier, B. *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Barcelona: Científico-Médica, 1980.

Lapierre, André e Aucouturier, B. *La educación psicomotriz como terapia - Bruno*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica, 1978.

Lapierre, André e Aucouturier, B. *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico-Médica, 1977.

Lapierre, André. *Psicanálise e análise corporal da relação - Semelhanças e diferenças*. São Paulo: Lovise, 1997. 211 p.

Maurano, Denise e RODA, Daniela (coordenadoras). *Agenda de Psicanálise*, v. 2. Questão da agenda: o corpo na psicanálise. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1990. 212 p.

Peirce, Charles S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

NOTAS DE CURSOS:

- Notas do curso «*Formação em Psicanálise*», da Sociedade Psicanalítica de Minas Gerais. Ministrado pelo professor psicanalista Jarbas Portela, 1992 a 1993.
- Notas do curso «*Formação em Psicomotricidade Relacional*», da Sociedade Internacional de Psicomotricidade Relacional. Ministrado pela professora psicomotricista relacional Nuria Franc, 1989 a 1993.

RESUMO:

A formação do profissional para a relação psicomotora terapêutica requer uma experiência pessoal que mobiliza a sua disponibilidade corporal e o ajuda a compreender suas próprias modalidades relacionais. Esta compreensão possibilitará observar, traduzir e intervir no jogo espontâneo do seu paciente posicionando-se como seu parceiro simbólico, mostrando-se isento de projeções na cena lúdica montada. Os temas a serem vividos podem ser classificados em seis temas centrais: aquecimento com atividades sensório-motoras, diálogoônico, jogos pré-edípicos, jogos intermediários, jogos edípicos e jogos de conquista da autonomia. A progressão

possível desses temas no trabalho pessoal do aluno baliza a ação dos formadores didatas para a relação psicomotora.

PALAVRAS-CHAVE:

Relação psicomotora; Formação pessoal do psicomotricista; Vivências.

ABSTRACT:

The personal formation of the psychomotor therapist requires a vivid lived experience that may mobilize its body availability and help his understanding of his own relation modalities. This understanding makes it possible to observe, to translate and to intervene in the patient's spontaneous game, when standing as a symbolic partner, free of projections in the game scene. The subjects worked can be classified in six central themes: heating with sensory-motor activities, tonic dialogue, intermediate games, pre-edypian games, edypian games and games of conquest of the autonomy. The possible progression of these subjects in the pupil's personal work marks the action of the psychomotor therapist teachers for the psychomotor relation.

KEYWORDS:

Psychomotor relation; Personal formation of the psychomotor therapist; Lived experiences.

DADOS DA AUTORA:

Suzana Veloso Cabral. Psicóloga, Psicomotricista titular e sócia de honra da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, especialista em Psicomotricidade pelo Conselho Regional de Psicologia, 4ª. Região-MG, especialista em Educação Especial Inclusiva pela PUC Minas Virtual (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais). Professora de Psicomotricidade de Especialidades Lato Sensu de várias universidades brasileiras (Minas Gerais, Curitiba, Fortaleza, Recife e Aracaju).



Corpo signifiante: história de um corpo «anistiado»

Significant body: history of an «amnestied» body

Daniel Vieira da Silva

Com os processos de abertura política, primeiro na Europa e, posteriormente, na América Latina, fruto das pressões sociais e dos movimentos que defendiam os direitos humanos, as técnicas de abordagem corporal que propunham à inibição muscular (corpo hábil) ou ao domínio da totalidade do corpo, incluindo o refreamento do desejo e a obediência aos imperativos sociais (corpo consciente), perderam sua força. Tornou-se urgente a produção de um outro conhecimento, que se apresentasse em sintonia com as novas tendências e movimentos que emergiam após tantos anos de subjugação em todos os setores da sociedade.

Sob clima de anistia política, liberdade de expressão e enaltecimento dos direitos humanos, os psicomotricistas passam a ser motivados pela idéia de emancipação do sujeito, inaugurando o terceiro período da Psicomotricidade, denominado por LE CAMUS de Corpo Significante.

Além de um corpo que ouve e aprende, o foco passou a ser o corpo que «fala», que se expressa. «Anistia do sujeito pela anistia do corpo», as formulações levadas a cabo neste período, encontraram um campo fértil de proliferação principalmente na América Latina, sobretudo, no Brasil e Argentina, a partir de meados do ano de 1980.

A terceira fase da evolução nos parece marcada pela dispersão e também pelo questionamento das referências teóricas, pela ampliação da metodologia para as técnicas semio-motoras; pela intensificação e descentralização do recrutamento dos terapeutas da psicomotricidade, oficialmente chamados doravante «psico-reeducadores»; enfim, pelo declínio ou, pelo menos, a marginalização daquilo que denominamos de práticas psicomotoras com objetivo educativo. (...) Teoria e prática parecem ordenar-se em torno de um novo organizador que chamaremos de expressionismo. O «corpo sutil» é agora o corpo capaz de emitir informação (...) um corpo portador de significações. (...) A função informacional está, mais do que nunca, à frente da cena, mas o interesse deslocou-se da vertente centrípeta à vertente centrífuga, do input ao output. (Le Camus, 1986, p. 49)

Com base em princípios advindos da psicanálise, da psicologia das comunicações não verbais, para a qual a expressão corporal se apresenta como um veículo de libertação, e da etologia infantil, área do conhecimento que concebe que parte

importante das mensagens humanas se dá pelas mímicas, pelas posturas, pelos gestos, encontramos neste período um movimento de psicotropismo das técnicas do corpo, pautado na relação entre sujeitos e, um somatotropismo das técnicas verbais que se utilizam da experiência sensorial e motora do corpo como trampolim da verbalização. (Le Camus, 1986, pp.53-59)

Frente ao dualismo platônico, augustiniano e cartesiano, eles [os psicomotricistas] replicaram com o paralelismo científico de T. Ribot, de P. Janet e P. Tissié, de H. Wallon e de E. Guilmann: é o corpo hábil («adroit»; o corpo tem direito: 'à droite'); frente ao intelectualismo dos racionalistas dos séculos XVIII e XIX, replicaram com o impressionismo de M. Merleau-Ponty, de J. Piaget, de S. Freud, de J. de Ajuriaguerra: é o corpo consciente, o pensamento feito corpo; frente ao verbalismo dos lacanianos, replicaram com o expressionismo dos cientistas da comunicação e dos etologistas: é o corpo signifiante, o corpo que fala. (Le Camus, 1986, p. 67)

Na área da psicomotricidade, segundo Le Camus (1986, p.61), «[evidentemente], foi como meio de linguagem que o corpo interessou aos psicomotricistas: um corpo que sabe falar utilizando a linguagem anterior à linguagem, uma linguagem constituída de significantes mudos».

Para este autor, o terceiro período da Psicomotricidade foi marcado por uma tendência dos profissionais da área em adotar uma atitude de aceitação e reconhecimento do sujeito, bem como a importância da dinâmica de seus desejos em seu processo de formação. Neste sentido, comenta:

[a] ruptura parece-nos operar-se em três eixos: o eixo opõe o cibernético ao termodinâmico; o eixo que opõe o pulsional ao funcional; o eixo que opõe o materno ao paterno. Os psicomotricistas da terceira geração acabam de afirmar sua originalidade acentuando o primeiro pólo destes pares. Ser psicomotricista em 1980 significava, em termos biológicos, dar primazia à máquina informacional; em termos psicanalíticos, dar primazia ao papel materno.

Os psicomotricistas da terceira geração acreditaram que minimizando ou, até mesmo, abolindo do processo formativo das crianças o formalismo e o autoritarismo, até então presentes nas técnicas de educação e reeducação psicomotora, aspectos ligados à função paterna (lei e ordem), seria possível a superação das dificuldades encontradas por esta área no equacionamento dos desvios escolares e, sobretudo, guardando ainda uma perspectiva higienista e normativa, dos desvios sociais.

Impulsionados por tal tarefa, psicomotricistas, atuantes nas sistematizações do segundo período da Psicomotricidade, paulatinamente foram reformulando seus pressupostos e práticas. Dentre eles, ressaltamos as contribuições oferecidas por André Lapierre e seus colaboradores, os quais nos legaram a sistematização de um método de abordagem corporal (França, final dos anos de 1970), denominado Psicomotricidade Relacional. Para aquele autor:

[toda] reeducação normativa é evidenciada como uma agressão geradora de insegurança, culpa e ansiedade. Consegue-se assim um reforço das resistências. Todavia, chega-se algumas vezes a mostrar mecanismos de adaptação às «situações psicomotoras», mas esses mecanismos permanecem específicos e, se permitem bons resultados nos «teste de controle», esses resultados não se transferem ao nível das atividades escolares. [...] Existem, entretanto, reeducações bem sucedidas, sem contrapartida danosa. Percebe-se ao analisá-las, que o determinante foi a qualidade da relação e da comunicação

afetiva que pôde se desenvolver entre o reeducador e a criança...e que as técnicas empregadas tiveram, neste caso, pouco espaço. É de alguma maneira o efeito placebo... (Lapierre, 1988, p.13)

Podemos analisar a mudança de eixo proposta por Lapierre que, seguindo as inclinações da época, coloca a qualidade da relação Educador – Educando, como elemento relevante no processo formativo das crianças. Ao contrário das tendências que priorizavam o aparato técnico nos processos educativos e reeducativos, Lapierre procurou trazer para o centro do fazer educativo a valorização da relação sujeito (educador) – sujeito (educando). Neste sentido, propôs um trabalho que prioriza as relações humanas e as potencialidades do indivíduo. A esse respeito, declara Lapierre (1988, pp.13-14) que,

[queremos] trabalhar com o que há de positivo na criança; interessa-nos pelo que ela sabe fazer e não pelo que não sabe fazer. É a partir daí que a relação pedagógica pode desconstruir-se, a situação deixar de ser dramatizada e a criança reencontrar a confiança e a segurança.[...] Neste ponto abandonamos o modelo médico: diagnóstico, prescrição, tratamento, modelo sobre o qual funcionam os estabelecimentos de reeducação.[...] Isto marcou uma etapa decisiva na nossa evolução. A partir daí, com efeito, não existe mais «reeducação». Tudo se torna educação, tal como nós a concebemos, ou seja, desenvolvimento das potencialidades próprias de cada criança.

Apesar de influenciado pelo modelo científico da ciência positiva, paradigma que justifica o ideal capitalista liberal, Lapierre representa para a Psicomotricidade, a possibilidade de quebra com o modelo científico médico higienista, vigente na Europa e na América Latina, efetivamente, no Brasil e Argentina. A semelhança da postura inaugurada pela Escola Nova, Lapierre, na Psicomotricidade, recupera para a criança um lugar de reconhecimento e poder. Ao mesmo tempo, enfatiza a importância da formação profissional e pessoal do psicomotricista que pretende trabalhar no campo relacional, ressaltando seu papel estruturante nas vivências grupais e individuais.

Colocando em discussão as relações de poder presentes no fazer educativo, organizou um método de educação psicomotora para a idade pré-escolar, procurando integrar as relações afetivas, a estruturação da personalidade e a sistematização do conhecimento, numa proposta lúdica, emancipatória e democrática. Neste sentido, Lapierre (1988, p.20) ressalta que,

[podemos] então retornar ao grupo, cada vez mais numeroso: não se trata mais do mesmo grupo-refúgio, mas de um grupo composto de indivíduos autônomos, capazes de cooperar, de levar coisas aos outros e de receber, mas sem se diluir na massa. A experiência nos prova que em tal grupo o líder, questionado, se dilui e mesmo desaparece em proveito de uma organização democrática, o que nem sempre ocorre sem choques nem conflitos. [...] Nesta ótica, o trabalho individual aparece como um fechar-se em si mesmo, não num espírito narcisista, mas como uma regeneração da pessoa de modo a permitir sua reinserção no grupo, que ela beneficiará com sua busca pessoal. [...] É uma seqüência de rupturas (ruptura consigo mesmo, ruptura com os outros), um balanço dialético do qual renasce, cada vez, o desejo inverso com a segurança constante de reencontrar o outro ou a si mesmo.

Como Lapierre, os psicomotricistas da terceira geração se organizaram em torno da necessidade de construção de uma Imagem Corporal positiva, como forma de eman-

cipação afetiva e intelectual do sujeito. Embora esses profissionais tivessem na base de suas formulações o mesmo referencial teórico, a Psicanálise, na prática, constituíram métodos e técnicas diversas. A concepção de Imagem Corporal como uma organização psíquica inconsciente, fruto das relações de prazer e desprazer que o sujeito estabelece com seus pares humanos cuidantes, nem sempre resultou em práticas de abordagem psicomotora que privilegiassem o corpo, o processo grupal, o lúdico, as relações afetivas diretas, como meio facilitador de suas práticas.

Mesmo alguns que pretenderam, como Lapierre, propor uma educação de base psicomotora, integradora, inclusiva, pautada nas relações afetivas, ao alienarem-se de uma atitude crítica e histórica de suas práticas, continuaram adotando uma perspectiva positivista de ciência, não levando às últimas consequências o potencial revolucionário de suas propostas.



REFERÊNCIAS:

CABRAL, Suzana. *Psicomotricidade Relacional: prática clínica e escolar*. Rio de Janeiro, RJ: Revinter, 2000.

KUPFER, M.C. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo, SP: Scipione, 1997.

LAPIERRE, A. & ACOUTURIER, B. *A simbologia do movimento*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1988

LAPIERRE, A. & LAPIERRE, A. *O adulto frente à criança*. Curitiba, Pr: UFPr, 2002.

LE CAMUS, Jean. *O corpo em discussão – da reeducação psicomotora às terapias de mediação corporal*. Porto Alegre, RS.: Artes Médicas, 1986.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. 18 ed., livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

RESUMO:

Ao longo desse texto, procuramos refletir sobre como as técnicas corporais orientadas por uma perspectiva de corpo expressivo e desejante, evidenciando o fato de que o processo histórico relativo às práticas corporais resultaram em saberes-poderes sobre o corpo, cada vez mais sutis e especializados. Da disciplina do corpo passamos à automação do movimento e, posteriormente, à economia consciente do movimento. Com a política dos direitos humanos e de valorização da expressão, entramos na era do corpo anistiado, culminando, com o mais recente movimento da história da psicomotricidade, a era da economia do desejo.

PALAVRAS CHAVES:

Psicomotricidade, práticas corporais, desejo, expressão do corpo

ABSTRACT:

Throughout this text, we look for to reflect on as the corporal techniques guided by a perspective of expressive and wishing body, evidencing the practical fact of that the historical process referred to the corporal practices had resulted in know-powers on the body, each time subtler and specialized. From the discipline of the body we pass to the automation of the movement and, later, to the conscientious economy of the movement. With the politics of the human rights and valuation of the expression, we enter in the age of the amnestied body, culminating, with the most recent movement of the history of the psychomotricity, the age of the economy of the desire.

KEY WORDS:

Psychomotricity, corporal practices, desire, body expression

DATOS DO AUTOR:

Daniel Vieira da Silva. Doutor em Educação – Educação e Trabalho -; Mestre em Educação – Práticas pedagógicas e elementos articuladores -; Titular da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP – 19/1993); Psicomotricista Relacional didata (AIPR/1992); Diretor do Centro de Estudos da Atividade Humana – MOVIMENTO – Curitiba/Pr/Brasil.





Análise Corporal da Relação como opção de tratamento de patologias de ordem emocional.

«Efeitos das paixões sobre a pele»

Corporal Analysis of the Relation as an option for the treatment of pathologies of emotional order.

«Effects of the passions on the skin»

José Leopoldo Vieira

Há aproximadamente 14 anos exerço a minha atividade de trabalho dentro dos princípios teóricos e práticos da Psicomotricidade Relacional e da Análise Corporal da Relação (ACR), através da realização e condução de grupos analíticos, com crianças, adolescentes e adultos.

Durante esse período, tenho testemunhado algumas mudanças significativas na natureza do sofrimento humano, a partir de alguns pacientes que procuraram a ACR, e que têm sido também confirmados por meus colegas analistas e psicomotricistas relacionais em diversos grupos com os quais atuam.

Nesta oportunidade pretendo me restringir aos limites da minha atuação enquanto analista corporal da relação enfocando experiências mais especificamente ligadas ao efeito das «paixões sobre a pele» (Falcones, 1788) e sobre de que forma esse método de trabalho pode facilitar o acesso a resolução de conflitos psíquicos que estão presentes na manutenção, agravamento ou cronificação das enfermidades cutâneas.

Segundo Didier (1989), alguns doentes sofrem de falta de limites:

- incertezas sobre as fronteiras
- entre o Eu psíquico e o Eu corporal;
- entre o Eu realidade e o Eu ideal;
- entre o que depende do Self e o que depende do outro.

Em ACR nos ocupamos desse envelope psíquico buscando através de vivências simbólicas ajudar a reconstruir: seus limites, sua estrutura, seus encaixes, suas dificuldades, suas demandas, refazendo fronteiras, reconhecendo territórios habitáveis, onde se possa viver ao mesmo tempo aceitando as diferenças e assumindo mudanças entre as regiões do psiquismo, do saber, da sociedade e da humanidade.

Normalmente, assumimos a idéia de que todos queremos viver bem e não desejamos ser molestados. Supõe-se que a agressão vem do mundo externo. Vem, mas a defesa se impõe.

Todavia, no estudo do conflito psíquico ou na observação de doenças psicossomáticas, vamos verificar exatamente o contrário: o próprio sujeito se trata com extrema crueldade e implacabilidade.

A agressão é interna. Mecanismos de defesa são utilizados, o que possibilita a manifestação de doenças que podem ir desde uma simples crise de urticária até verdadeiras castrações. É bem conhecido o fato de que por sugestão hipnótica, o paciente pode apresentar uma lesão primária de sua pele.

Baseado em fatos semelhantes e nos seus estudos sobre a histeria, Freud (1896) descobriu a relação entre conflitos psíquicos e sintomas físicos, descrevendo sob o nome de conversão, os fenômenos da área sensitivo-sensorial e motora. Onde estariam os limites das neuroses vegetativas – doenças psicogênicas ou conversões histéricas?

A ACR, reconhecendo os limites da teoria vai um pouco mais além, investe na relação baseada no acordo tônico para possibilitar a compreensão de um corpo extremamente dinâmico. É nessa vivência dinâmica que se provoca a emersão de sentimentos que ocasionaram o deslocamento do psiquismo para o orgânico. Que fantasias inconscientes presidem esse deslocamento? Qual o seu simbolismo? Que finalidades inconscientes são mais bem alcançadas através do sofrimento físico? Quais as necessidades que um ser humano tem de não querer se curar? Que lucro retira dessas doenças?

Não é difícil questionar tudo isso e também compreender que certas doenças sejam, na verdade, aspectos defensivos a conflitos inconscientes extremamente penosos.

Conflitos psíquicos, gerados por impulsos anteriormente reprimidos, podem minorar situações de ansiedade, ao serem exteriorizados em sintomas físicos ou síndromes, mais bem tolerados no nível concreto. Assim, as doenças causadas por conflitos emocionais não são sua mera expressão somática, mas representações muito ricas de um simbolismo que pode ser de uma decodificação extremamente simples ou bastante complexa, ao tentar-se a sua interpretação.

A reversão desse processo patológico, a «linguagem somática», pode ser facilitada, buscando-se no psiquismo a compreensão de tais transformações, transpondo-se para seu nível original através da expressão em atos, os quais têm o valor da palavra em *Análise Corporal da Relação*, interpretando seu significado simbólico.

Desde a infância, a doença orgânica despertou carinho, atenção, isenção de obrigações e outras vantagens, ao passo que as atitudes resultantes do conflito psíquico têm, na maioria das vezes, como resposta uma atitude de intolerância incluindo até castigos.

«A pele é o que há de mais profundo». Adite-se a isso que a pele é também o mais extenso e maior órgão do corpo humano. Tendo tamanha importância, não é estranho que seja a sede de um sem-número de manifestações emocionais.

Vale ressaltar que esta relação psiquismo/pele/psiquismo não passou despercebida dos antigos dermatologistas: em 1868, Damon publicou seu livro *Neuroses Cutâneas*.

as; em 1891, Bloch criou o termo neurodermite; em 1895, Kaposi escreveu também sobre as neuroses da pele; e Falcones, em 1788, dissertou sobre o *efeito das paixões sobre a pele*.

Convém lembrar que o indivíduo com a pele comprometida, sobretudo áreas descobertas, dificilmente deixa de ficar envergonhado, ansioso e triste.

De acordo com estudos recentes podemos afirmar que, qualquer que seja a doença, há o seu correlato psíquico como agravante, dependendo do maior ou menor grau de ansiedade e culpa do inconsciente do paciente.

Tomemos como exemplo o caso de um paciente com quadro sintomático diagnosticado por seu médico como Psoríase, dermatose muito freqüente de evolução crônica, caracterizada por erupção eritêmatoescamosa.

O paciente citado é uma mulher, 3ª filha de uma família de 4 filhos, tem 38 anos e é mãe de dois filhos um de 18 anos e outro de 11 anos. Segundo ela os primeiros sintomas da Psoríase começaram a aparecer durante a sua 1ª gestação.

Considero importante salientar um pouco da sua história de vida, a qual foi rescrevendo a partir de cada momento vivido em grupo de ACR, e que poderá nos orientar na direção de melhor entendermos o desenvolvimento de seu processo de somatização.

De acordo com seu próprio depoimento passou em sua infância e adolescência por vários episódios de assédio sexual:

Durante a 1ª gestação começaram a surgir problemas de pele, como caspa, seborréia, alergia, fungos e finalmente a Psoríase.

Vários recursos médicos e psicológicos durante um período de 15 anos foram providenciados sem resultados significativos, o que a levou a um estado de frustração e baixa auto-estima reforçada por sentimento de angústia, tristeza e rejeição e que, cada vez mais, acentuavam seus conflitos internos expressados na sua pele. (queria talvez dizer: afastem-se todos de mim, eu me basto).

Com a tomada de consciência, facilitada através de vivência durante o grupo de ACR com as figuras parentais, com quem pôde baixar sua onipotência, contatou com que intensidade estava se auto punindo em função de fantasmas de rejeição, culpabilização do desejo e o quanto estava prejudicando a si mesma durante todos esses anos. Este fato a fortaleceu no sentido de assumir a Análise Corporal da Relação como seu processo de análise pessoal.

Até este ponto apresentava dificuldades para abordar e expressar verbalmente, diante do grupo, sentimentos conflitantes vivenciados, principalmente aqueles relacionados a seus desejos primários.

Entretanto a partir do momento em que assumiu seu processo analítico, aceitando com clareza nossos papéis - o meu de analista e o dela de analisada - foi possível investirmos mais no nível corporal e diretamente sobre o foco daquilo que reconhecia ser seu mecanismo de defesa, sua pele. Depois deste reconhecimento, sua evolução começou a se tornar palpável.

Acreditamos que as nuances dessa metodologia, onde se trabalha a partir do jogo corporal espontâneo, priorizando aspectos relacionados diretamente ao princípio

do prazer, facilitem o acesso a camadas do inconsciente de maneira menos ameaçadora possibilitando ao sujeito ir a cada momento arriscando um pouco mais neste percurso.

Durante seu 4º grupo, buscamos investir na tentativa nos aproximarmos de seu nó conflitual, mesmo sabendo que crises emocionais poderiam aparecer diante de situações onde havia a necessidade de jogar corporalmente com sua sensualidade.

A confiança que a analisada depositava em mim, o fato de sentir-me apto para assumir todos os momentos emocionais, de contê-los e controlá-los, tanto no nível do grupo como no nível pessoal e ainda por confiar na metodologia da ACR, me levaram a modular a intensidade de implicação emocional, de maneira a evitar um trabalho superficial, e, sobretudo, evitar o risco de uma perda de controle e o perigo de uma desestruturação psíquica.

Num determinado momento, após uma vivência simbólica onde pôde desculpabilizar o corpo erógeno e também despertar os instintos e fantasmas sexuais, entrou numa relação mais profunda onde resgatou sensações da sua infância.

Pela primeira vez se aproximou do meu espaço e, pouco a pouco, foi deixando claro seu desejo de sentir-se aceita, mesmo depois de ter jogado com a sensualidade, sexualidade e agressividade. Veio em busca de contenção afetiva, queria um colo, e foi contatando com aceitação, o contato da pele, o carinho, a segurança afetiva e, lentamente, chegou à imobilidade, à comunicação tônica, através do contato que resultou em uma escuta corporal desde ruídos viscerais, respiração, ritmo dos batimentos do coração e toda a intimidade de um acordoônico vivida com o outro.

Pelo tônus relaxado e entregue a uma relação de confiança corporal, vejo na lágrima que corre no rosto tranqüilo a entrega e, no soluço de um choro que não me parece de um adulto mas sim de uma criança, o resgate do prazer do reencontro com o continente paterno.

Essa vivência permitiu-lhe «reviver» a carga emocional dos prazeres regressivos e que necessitavam, posteriormente, ser fortalecidos na relação com a mãe pré-edipiana. Durante as vivências seguintes, embora tivesse vários encontros com figuras femininas participantes do grupo, saía com sentimento de frustração por não encontrar o que buscava nestas mães substitutas (estava evidenciado sua necessidade em relação à mãe simbólica).

Com o pai simbólico era necessário ainda liberar as pulsões agressivas, mais ou menos culpabilizadas, que começaram a serem expressadas através de jogos simbólicos infantis que, conseqüentemente, facilitaram a superação de outras resistências: dificuldades de expressar-se no grupo, assumir a sensualidade, a negação do desejo, culpabilização do prazer e a própria rejeição das pulsões agressivas em expressão primária corporal relacionadas às figuras parentais.

Começou a eliminar o tabu sexual lentamente e foi ampliando consideravelmente o campo da análise, permitindo abordar toda a problemática edipiana, os fantasmas da cena primitiva, os desejos incestuosos, o ciúme pelo pai, a competição com a irmã, a identificação, as relações triangulares em que sempre esteve envolvida, até se permitir simbolicamente assumir o desejo pelo pai e conseqüentemente renunciar ao desejo incestuoso. Todos os conflitos, ambivalência e projeções que daí decorreram, foram aos poucos sendo elaborados, supondo-se que toda a sua pro-

blemática inconsciente havia estagnado ao redor dessa ambivalência conflituosa do amor - ódio.

No grupo com a figura feminina pôde contatar com a mãe boa que lhe permitiu a liberação e a expressão dos sentimentos através de uma vivência simbólica das pulsões agressivas de dominação, de posse e de devoração, de rejeição, de expulsão e a colocação em evidência de que devia assumir melhor suas dimensões sado-masoquistas e dominá-las sem inibi-las.

Podemos perceber que o presente trabalho focalizou momentos distintos dentro do processo analítico:

1. O momento em que a paciente assumiu seu processo de análise e começou a entrar nas vivências simbólicas
2. Quando neste mesmo grupo começou a se permitir viver o prazer corporal através do jogo
3. Reencontro da segurança do amor do pai
4. Desculpabilização da sensualidade. (Para desculpabilizar a sexualidade, necessitou da mãe simbólica. Em sua auto-análise, relatou a importância do resgate da mãe-mulher.)
5. Com a figura feminina, pôde contatar com a mãe-boá no nível pré-edípico, que pôde contê-la, que a aceitou com sua doença e que principalmente pode escutar sua demanda: «necessito de você».
6. No nível edípico pôde confirmar sua dimensão feminina e sentir que já não necessitava mais do mecanismo da doença para afastar as pessoas que eram importantes em sua vida, pois desejava fazê-las sentirem-se culpabilizadas.

Nossa hipótese postula a respeito do resultado obtido após entrar em contato com vivências primárias, com as figuras simbólicas de pai e mãe separadamente, possibilitando viver pontos de discordância e concordância com um e com o outro.

Com o casal simbólico seu mecanismo de defesa, seus objetivos e objetos distinguem-se na medida em que há como pano de fundo, concepções da verdade presente nos limites claros e seguros do seu lugar de filha na relação triangular.

Conclusão

Por todas as observações e semelhanças das relações pele/psiquismo/pele, verificamos a importância da relação corpo-psique.

Poderíamos dizer que:

1. O ser humano que adocece e não a sua pele.
2. Não há doença de pele que não comprometa o psiquismo.
3. É comum que doenças psíquicas, principalmente neuroses, se localizem na pele sob as mais variadas formas.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Anzieu, Didier: *O eu-pele* - São Paulo - Casa do Psicólogo, 1989.

Freud, Sigmund. *A etiologia da histeria* (1896). Obras Completas III. Imago, 1972.

RESUMO:

O presente artigo versa sobre a compreensão das causas psíquicas das doenças psicossomáticas – em especial da psoríase - e do seu tratamento através da Análise Corporal da Relação (ACR), nova abordagem sobre o inconsciente, que possibilita a compreensão psíquica do corpo-sujeito, ao utilizar a comunicação tônica como forma de intervenção. Ilustra, através de um estudo de caso, as possíveis reorganizações psíquicas, após processo de análise corporal, de uma paciente cujos conflitos emocionais ocasionaram o deslocamento do psiquismo para o nível orgânico. Por fim busca verificar a semelhanças das relações entre pele e psiquismo, e ressaltar que é comum que doenças psíquicas, principalmente neuroses, se localizem na pele sob as mais variadas formas.

PALAVRAS-CHAVE:

Análise Corporal da Relação. Psoríase. Desejo. Pele.

ABSTRACT:

The present article addresses about psychosomatic disease psyche causes comprehension – specifically psoriasis – and its treatment through Relationship Corporal Analysis (ACR), a new dealing about the unconscious that makes possible the body-subject psyche comprehension, using the tone communication as a way of intervention. It illustrates, through a case study, the possible psyche reorganization after a corporal analysis process of a patient whose emotional conflicts had caused a psyche displacement to the organic level. Finally, it intends to verify the relationships similarities between skin and psyche, and to point out that it is common to psyche diseases, especially neurosis, to appear in the skin, in a several different ways.

KEY WORDS:

Relationship Corporal Analysis. Psoriasis. Desire. Skin.

DADOS DO AUTOR:

José Leopoldo Vieira mora no Brasil, é Pedagogo, Professor de Educação Física, Especialista Didata em Psicomotricidade Relacional pelo SIAC, França (Sociedade Internacional de Análise Corporal), Analista Corporal da Relação Didata pelo SIAC, França. Mestre em Educação Especial, pela UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Fez Mestrado Profissionalizante em Movimento Humano pela Universidade de Boston, E.U.A. Doutorando pela Universidade de Évora, Portugal. Atua como Diretor do CIAR; como Psicomotricista Relacional no contexto clínico, escolar e organizacional; como Formador Pessoal e Didata do Curso de Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional do CIAR (Centro Internacional de Análise Relacional); como Analista Corporal. É Professor de Teorias da Psicomotricidade no Curso de Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional do CIAR. É Formador Pessoal, Supervisor e Professor do Mestrado em Psicomotricidade Relacional, pela Universidade de Évora, Portugal.



A comunicação em Psicomotricidade Relacional: convergência entre emoção e motricidade

The communication in Relational Psychomotricity: convergence between emotion and motricity

Maria Isabel Bellaguarda Batista

Abordar o tema «Comunicação em Psicomotricidade Relacional - convergência entre emoção e motricidade» nos coloca diante de um grande desafio, que é o de tornar compreensível ao nível da informação científica, colocando numa linguagem comum a todos, uma experiência que, na prática, é vivida, atuada e pensada, ao mesmo tempo em que acontece. Algo, que na maioria das vezes, não sabemos nomear, apenas sentimos, agimos e depois pensamos. Um pensar sentido, às vezes da ordem do inominável.

Traduzir este processo implica que comecemos por definir alguns conceitos para que possamos ter sintonia no entendimento do conteúdo do discurso verbal.

O que entendemos por comunicação em Psicomotricidade Relacional e como acontece na convergência entre emoção e motricidade?

Em nossa prática utilizamos principalmente a comunicação não verbal, a qual é modulada principalmente por emoções, levando em consideração a concepção de André Lapierre sobre o processo de individuação a partir da vivência primária de fusão corporal.

Para André Lapierre o fantasma originário mais primitivo é o fantasma de fusão. É sobre a evolução deste fantasma, afirma ele, que se articulará grande parte dos comportamentos humanos «normais» e «patológicos». Propõe trabalhar a nível do próprio corpo e não somente ao nível do discurso sobre o corpo.

É no corpo e através do corpo que consideramos estarem os registros mais autênticos, lugar de expressão de nossos mais profundos sentimentos e da vivência emocional dos fantasmas inconscientes mais arcaicos.

Desta forma, para nos comunicarmos fazendo convergir emoção e motricidade e assim tocar de forma direta as estruturas originais da personalidade, e quem sabe, a partir daí ter êxito em modificar-lhes, se faz necessário uma linguagem corporal, psicomotora e, sobretudo, psicotônica.

Assim, de forma resumida, busquemos entender como isto acontece:

De acordo com André Lapierre as sensações iniciais que o feto registra a partir da formação de seu sistema nervoso são do tipo fusional. Antes de nascer a criança vive um estado de indiferenciação total, é parte não separada do corpo da mãe e vivencia uma sensação de plenitude fusional difusa e sem limite. Na fusão o eu-corporal não pode existir como um espaço separado, não há percepção de limites entre o interior e o exterior; entre o eu e o não eu. Todas as necessidades fisiológicas da criança são satisfeitas automaticamente e ela não tem necessidades, desejos e nem frustrações, vivendo uma completude – «Não é nada e é tudo» ao mesmo tempo.

Após o nascimento cria-se uma sensação profunda e difusa de «perda», de não completude. O lactente é um corpo que sofre em sua prematuridade orgânica e só sobrevive graças ao corpo do outro.

Reviver a plenitude fusional através do diálogo corporal tônico é fundamental ao ser humano e sua qualidade irá influenciar todo o futuro do sujeito. Essa regressão periódica é necessária para a evolução, porém, mesmo no melhor dos casos, o contato fusional não é e não pode ser permanente. A impermanência do contato fusional leva a um desejo inconsciente de retorno a esse estado, de plenitude pré-natal. Desta forma, surge, a nível imaginário, o «fantasma de fusionalidade», fantasma inconsciente que age no decorrer da vida do indivíduo. Inconscientemente, tenta-se em vão preencher essa falta inicial, essa «falta do ser», essa «falta de ser».

A procura de um outro ser humano como complemento de sua falta irá tomar formas cada vez mais simbólicas, substitutivas da fusão corporal. É importante ressaltar que essa falta é, originalmente, não apenas uma falta no corpo, mas também uma falta do corpo do outro.

É a perda da fusão corporal, do corpo como complementaridade da falta que permite a passagem do imaginário para o simbólico. A linguagem, assim, nasce a partir da ausência, da ruptura com o «silêncio» encontrado na relação corporal com o outro. Essa perda, essa frustração só pode ser suportada pelo nascimento de um espaço fusional substitutivo.

A frustração de não poder possuir total e definitivamente o corpo do adulto deve ser aceita. Essa aceitação só é possível através de fornecimentos, de substituições simbólicas, da descoberta e da procura de outro local de prazer. Este seria um local de encontro que não seria mais o corpo do outro, mas um espaço comum de ação, de comunicação.

As referências à plenitude de um corpo fusional alternadas com experiências motoras e táteis dos primeiros meses de vida, além das imagens visuais, facilitam o acesso a uma imagem formada e coerente do eu-corporal. Essa unidade do eu corporal aparece por volta dos 8-9 meses de vida e se constitui como uma etapa fundamental e indispensável para a aquisição da identidade.

É no distanciamento do corpo que se situa a passagem do imaginário para o simbólico.

Este espaço de encontro, ao mesmo tempo o local da criança e o local do outro é chamado de «Espaço Fusional». O espaço fusional é um local de uma fusionalidade

simbólica, de uma fusionalidade à distância através das produções do corpo do outro.

É neste espaço fusional que o gesto, a palavra e o objeto irão tomar um significado: eles tornam-se significantes para si e para o outro. Surge uma linguagem simbólica comum, a princípio infraverbal e emocional, e, posteriormente, verbalizável.

Nesse espaço de ação comum, o modo de agir da criança deve encontrar o modo de agir do adulto. Ao contrário da fusão de contato corporal, esta comunicação é sempre mediatizada. Ela vai, portanto, fazer surgir os mediadores de comunicação e dar-lhes uma significação simbólica. O objeto mediador pode tornar-se substituto do corpo do outro. A criança não pode se separar deste objeto. Ele é o complemento de sua falta, a presença simbólica do corpo do outro. Ocorre a transferência do ser ao objeto, do ser ao ter. Muitos dos desejos que os adultos acumulam têm a mesma função de compensar uma falta do ser pelo ter.

Para que a comunicação aconteça neste nível infraverbal, em que convergimos emoção e motricidade, é essencial que o psicomotricista tenha desenvolvido por excelência sua disponibilidade corporal. Neste sentido, conhecimentos precisam ser vividos ao nível do corpo e integrados à personalidade e para tanto se faz necessária uma experiência pessoal da comunicação corporal e não verbal. Neste ponto ressaltamos o eixo central da teoria de Lapierre quando aborda de forma diferente o inconsciente e o consciente colocando o corpo como eixo central para compreensão do comportamento humano e para intervenção do Psicomotricista Relacional.

Isso significa não apenas colocar o corpo na relação, mas, principalmente, alcançar uma condição de entrega afetiva, um estado de abertura ao outro, de acolhimento e ajuste na comunicação a partir das tensões tônicas dele. Uma escuta em que o corpo do psicomotricista diz, de forma verdadeira, sobre a qualidade afetiva dos seus atos, ressonância dos sentimentos vividos simbolicamente por si mesmo e pelo outro, no momento exato do ato, da emoção e dos pensamentos. É preciso que o adulto possa receber as tensões tônicas da criança para que haja o acordo entre suas modulações tônicas. Neste caso fala-se de diálogoônico. Para que se estabeleça o diálogo é preciso que a troca se faça nos dois sentidos.

A iniciativa é sempre deixada ao outro, e o psicomotricista evita falar com palavras, sendo preciso ainda que assuma a relação que escolheu, implicando-se nesta relação com toda a carga de emoções que nele foram desencadeadas a partir deste encontro. Repetindo: É no corpo e através do corpo que consideramos estarem os registros mais autênticos, lugar de expressão de nossos mais profundos sentimentos e da vivência emocional dos fantasmas inconscientes mais arcaicos. É se vivendo simbolicamente a possibilidade de contato com estes registros corporais que acreditamos tocar e provocar transformações na vida de muitas crianças e adultos.

Esta capacidade para se comunicar com o corpo, ser corporalmente disponível é decorrência de um grande investimento formativo, em que o psicomotricista necessita, após reviver sua própria história de vida, contatar com seus próprios registros corporais, reconhecendo suas faltas, seus limites, medos e ambivalências, encontrar seu lugar na relação com o outro, com os outros, o seu lugar no mundo.

Em Psicomotricidade Relacional escolhemos intervir através do simbolismo direto dos atos por acreditarmos que o simbolismo expresso pela linguagem verbal apre-

senta limites e exige uma mínima capacidade de integração do eu para que atinja algum nível de compreensão, em geral, bastante racional e pouco emocional.

Buscamos propor situações em que sejam minimizados objetivos prévios, definidos racionalmente. Em geral, propomos situações em que não há nada a se fazer nos padrões intelectuais, e que, por isso mesmo, tornam-se tão expressivas e reveladoras de fantasmas inconscientes.

Em geral, é para não se deparar com faltas afetivas, que as pessoas constroem todo um sistema de defesas, o qual, na maioria das vezes, provoca distorções no conteúdo daquilo que deseja comunicar.

É a autenticidade do diálogo tônico a base da intervenção de todos os psicomotricistas, e, para nós, psicomotricistas relacionais, esta autenticidade *depende diretamente da capacidade do profissional em abandonar suas defesas e proteções contra a vulnerabilidade afetiva*.

Colocarmo-nos à disposição do outro, emprestarmo-nos corporalmente, perdermo-nos na vivência afetiva- emocional com o outro sem perder o controle do que está se passando..isto tudo exige auto-conhecimento, ousadia e acima de tudo muita confiança e coragem.



RESUMO:

O presente artigo aborda o tema «A comunicação em Psicomotricidade Relacional: convergência entre emoção e motricidade» tomando como pressuposto básico a concepção de André Lapierre sobre o processo de individuação a partir da vivência primária de fusão corporal. Em primeiro momento fala-se sobre a importância da construção de espaços afetivos e da linguagem não verbal para que aconteça a comunicação fazendo convergir emoção e motricidade. A seguir, ressalta-se que para que esta comunicação aconteça é essencial que o psicomotricista relacional tenha desenvolvido por excelência sua disponibilidade corporal. Neste sentido, conhecimentos precisam ser vividos no nível do corpo e integrados à personalidade e, para tanto, se faz necessária uma experiência pessoal da comunicação corporal e não verbal. Por fim, destaca-se o eixo central da teoria de Lapierre quando aborda de forma diferente o inconsciente e o consciente, colocando o corpo como eixo central para compreensão do comportamento humano e para intervenção do Psicomotricista Relacional.

PALAVRAS-CHAVE:

Motricidade, emoção, Psicomotricidade Relacional, comunicação.

ABSTRACT:

The present article addresses about the subject «Relational Psychomotricity: convergence between emotion and motricity» taking as the basic statement André Lapierre's conception about the individualization process starting from primary ex-

perience of corporal fusion. In a first moment, it is talked about the importance of affective spaces construction and non-verbal language for communication happening, converging, this way, in emotion and motricity. Then, it points out that to this communication happens it is essential that the Relational Psychomotricist had developed his corporal availability. Knowledge must be experienced in body's level and integrated to personality, and, for that, it is necessary a personal experience of corporal and non-verbal communication. Finally, it emphasizes Lapierre theory's central axis when it deals with de unconscious and conscious, putting the body as the central axis for human behavior comprehension and for Relational Psychomotricist intervention.

KEY WORDS:

Motricity, emotion, Relational Psychomotricity, communication.

DADOS DA AUTORA:

Maria Isabel Bellaguarda Batista mora no Brasil, é Psicóloga, Analista Corporal da Relação, pelo CIAR (Centro Internacional de Análise Relacional), Especialista Didata em Psicomotricidade Relacional pelo CIAR, Mestranda em Psicomotricidade Relacional pela Universidade de Évora, Portugal. Atua como Diretora do CIAR de Fortaleza, como psicomotricista relacional nos contextos clínico, escolar e organizacional, como Supervisora, Formadora Pessoal e Didata do Curso de Pós-Graduação em Psicomotricidade Relacional do CIAR e como Analista Corporal.





O brincar na Psicomotricidade Relacional: ferramenta potencializadora no processo de desenvolvimento da criança

Playing in the Relational Psychomotricity: powering tool in the process of
development of the child

Irene de Lourdes Tozati Camilo

1. INTRODUÇÃO

Os meios de comunicação vêm exercendo um «poder mágico» sobre o ser humano, principalmente em relação às crianças, por serem mais susceptíveis a tudo o que é novo e por estarem construindo uma avaliação crítica sobre a realidade da vida. Atualmente tem-se criado muitos jogos ou formas de brincadeiras mais estruturadas, ou seja, jogos e brinquedos prontos, o que leva a refletir se as crianças de hoje estão ou não sendo levadas para uma diminuição nas alternativas do brincar. Elas estão mais sujeitas aos brinquedos pré-definidos, podendo levar a dificuldades no desenvolvimento da criatividade, restringindo o seu poder inventivo.

Até há bem pouco tempo, o acesso das crianças aos meios de comunicação e ao consumo de massa era mais contido, havia menos conhecimento sobre brinquedos prontos e estruturados e maior possibilidade de criar e construir a maioria dos seus brinquedos. Desta maneira despertando o desejo de buscar novas formas de brincar, motivando a criatividade e a ousadia, bem como a possibilidade de fantasiar, simbolizar e exercitar a imaginação em novas formas de brincar e de se relacionar.

Anteriormente as crianças brincavam mais, na maioria das vezes, construindo o próprio brinquedo, usando a criatividade para a produção do brinquedo desejado, que era elaborado de acordo com a brincadeira proposta no momento. Havia um planejamento, uma organização e por último, a construção para brincar. Construía-se a própria realidade do meio em que viviam.

Atualmente, muito tem se falado sobre a importância de resgatar o brincar para todas as fases da vida do sujeito. Para as crianças, por estarem em um momento de processo de estruturação da personalidade, para o adolescente, para que ele possa amenizar os conflitos existenciais próprios desta fase e para os adultos, para que possam viver de forma mais leve as responsabilidades e dificuldades existentes nos dias de hoje, podendo obter maior qualidade de vida.

A Psicomotricidade Relacional surge para resgatar a proposta de um brincar diferente, primando por objetos simples, não estruturados ou pré-definidos, proporcionando à criança, ao adolescente ou ao adulto, a liberdade de expressar e se rela-

cionar consigo mesmo, com o outro e com os objetos. Busca mostrar a importância do corpo, levando ao entendimento de que o sujeito é um ser integral que tem o aspecto psicomotor, afetivo, cognitivo, social, cultural e o relacional. Na Psicomotricidade Relacional o sujeito pode expressar livremente suas fantasias sem ser julgado positivo ou negativamente, liberando seus medos e encontrando o prazer na brincadeira e na relação, sentindo mais seguro e mais confiante em si mesmo, deixando fluir a criatividade, espontaneidade de acordo com o desejo de brincar, imaginar, fantasiar e simbolizar.

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma reflexão sobre a Psicomotricidade Relacional como um brincar diferente, associado a novos desafios no processo de construção e de estruturação no desenvolvimento da personalidade do sujeito.

Explora o brincar e sua importância na visão de autores consagrados como Winnicott, Aberastury, Bettelheim, que destacaram o brincar no processo de desenvolvimento da criança. André e Anne Lapierre e Bernard Aucouturier, criadores da Psicomotricidade Relacional, avançaram nas teorias sobre o brincar, evoluindo para um brincar com significado, para que as crianças tornem-se adultos mais seguros de si e mais autoconfiantes em seus relacionamentos, em sua profissão e por toda sua vida.

2. O BRINCAR NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A estruturação psicomotora, emocional e social da criança se faz através das brincadeiras. Com o brincar no cotidiano, a criança vai representar o processo de desenvolvimento e estruturação de sua personalidade.

Winnicott (1975, 93), afirma que:

É com base no brincar, que se constrói a totalidade da existência experimental do homem. Não somos mais introvertidos ou extrovertidos. Experimentamos a vida na área dos fenômenos transicionais, no excitante entrelaçamento da subjetividade e da observação objetiva, e numa área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo aos indivíduos.

Segundo Bettelheim (1988, 141-175), as brincadeiras para as crianças são sérias e significativas, mudam de acordo com o crescimento e a compreensão que vão adquirindo das coisas. Através das brincadeiras, pode-se perceber como a criança vê e constrói o mundo, como ela gostaria que fosse esse mundo, as suas preocupações e os problemas vividos. O brincar é a linguagem secreta da criança, que deve ser respeitada, mesmo se não entendida num primeiro momento. O brincar da criança é simbólico e pode ser inconsciente, reage em seus processos internos, dos quais ela própria não tem consciência.

A brincadeira propicia à criança vivenciar suas fantasias de forma desculpabilizada, podendo se familiarizar com seus conteúdos e racionalizar seus desejos. Permite também que ela resolva, de forma simbólica, seus conflitos internos, fortalecendo-a e preparando-a para um futuro melhor, principalmente em suas habilidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais.

Aberastury (1992, 15) cita que:

Ao brincar, a criança desloca para o exterior seus medos, angústias e problemas internos, dominando-os por meio da ação. Repetem no brinquedo todas as situações excessivas para seu ego fraco e isto lhe permite, devido ao domínio sobre os

objetos externos a seu alcance, tornar ativo aquilo que sofreu passivamente, modificar um final que lhe foi penoso, tolerar papéis e situações que seriam proibidas na vida real tanto interna como externamente e também repetir à vontade situações prazerosas.

Ainda sobre o brincar Aberastury (1992, 17) afirma que «o brinquedo é uma das formas de expressar os conflitos passados e presentes».

A relação da criança com as brincadeiras é muito natural e espontânea, é a forma de interagir com as pessoas e com o mundo que a rodeia. Isso ocorre naturalmente dentro de sua necessidade de evoluir. A brincadeira na vida da criança é a primeira forma encontrada por ela para construir suas relações no processo de estruturação e evolução.

Winnicott (1975, 71), destaca a importância do brincar, quando descreve que «é sempre a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais.»

Ressalta que há um momento em que a criança vai permitindo fluir a suposição de duas fases de brincadeira. Em um primeiro momento, é a mãe quem brinca com o bebê, com o cuidado para ajustar-se às suas atividades lúdicas. Posteriormente, a criança introduz seu próprio brincar, nesse momento percebe-se como varia a capacidade dos bebês em aceitar ou não idéias dos outros.

Neste relacionamento, a criança absorve os fenômenos da realidade externa, trazendo para sua realidade interna e pessoal, podendo exprimir seus sentimentos construídos nesta junção.

Winnicott (1975, 76), afirma que:

Para uma aproximação à idéia do brincar, é útil pensar na preocupação que caracteriza o brincar de uma criança pequena. O conteúdo não importa. O que importa é o estado de quase alheamento, aparentando à concentração das crianças mais velhas e dos adultos. A criança que brinca habita uma área que não pode ser facilmente abandonada, nem tampouco admite facilmente intrusões (...) «A criança traz para dentro dessa área da brincadeira objetos ou fenômenos oriundos da realidade externa, usando-os a serviço de alguma amostra derivada da realidade interna ou pessoal. (...) No brincar, a criança manipula fenômenos externos a serviço do sonho e veste fenômenos externos escolhidos com significado e sentimento oníricos... Há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais.

Ao brincar, a criança está vivendo todos os desejos e representações do seu momento emocional, relacional e social. Além do que, a brincadeira é revitalizadora e prazerosa para a criança e até mesmo para o adulto. De forma suave a criança vivencia os seus desejos, medos, conflitos e aprende a lidar com as dificuldades da vida. Desta maneira está se preparando para um brincar em conjunto, que influenciará nas relações do sujeito.

Winnicott (1975, 79), afirma também que:

É no brincar, e somente no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fluem sua habilidade de criação, (...) É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, a criança o adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu *self*.

Winnicott, (1975, 74-75) destaca ainda que: «O brincar é por si mesmo uma terapia. Conseguir que as crianças possam brincar é em si mesmo uma psicoterapia que possui aplicação imediata e universal, e inclui o estabelecimento de uma atitude social positiva com respeito ao brincar», e que a «característica essencial do que desejo comunicar refere-se ao brincar como uma experiência, sempre uma experiência criativa, uma experiência na comunidade espaço-tempo, uma forma básica de viver».

O desenvolvimento da criança pode ocorrer de forma mais consistente quando ela tem a oportunidade de desfrutar da riqueza, da liberdade e da fantasia da brincadeira, o que a torna mais confiante. A criança estabelece tarefas e as executa sozinha, pois as brincadeiras permitem-na o domínio do seu próprio destino. Este sentimento de poder lhe dá autonomia para enfrentar magicamente as suas próprias dificuldades e medos, bem como o poder sobre os adultos, principalmente os pais.

Ocorre através de suas interações e inter-relações com as pessoas e com o meio. É também nesse processo que serão fortalecidos seus aspectos cognitivo e emocional, os quais a criança vai adquirindo no seu dia-a-dia, através de suas construções, desconstruções, organizações e desorganizações. A criança constrói o seu próprio processo evolutivo no brincar, primeiramente brinca sozinha, em seguida passa para um brincar compartilhado, evoluindo para experiências relacionais, familiares, culturais, e sociais.

Para potencializar este brincar a Psicomotricidade Relacional apresenta uma ferramenta inovadora e eficiente, descrita a seguir.

3. A PRÁTICA DO BRINCAR NA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

A Psicomotricidade Relacional é um brincar diferente do brincar cotidiano que ocorre naturalmente no processo de desenvolvimento da criança. Difere na maneira de brincar, pois é um brincar compartilhado que dá prioridade e valoriza a relação.

O brincar, na prática de Psicomotricidade Relacional, é um processo simbólico de mediação corporal, que prioriza a atividade lúdica espontânea da criança. É estabelecido em uma leitura e diálogo corporal por intermédio do tônus, postura, gesto, mímica, olhar e toque, em suas significações simbólicas. Trata-se de um ambiente seguro, com limites claros e firmes. A criança expressa, com liberdade e segurança, suas ansiedades, seus medos, seus conflitos e suas fantasias sem ser julgada. Ao liberar seus medos, ela encontra o prazer na brincadeira e na relação com ela mesma e com os outros, sentindo-se mais segura e mais confiante de suas potencialidades.

É uma prática que tem como proposta, promover um espaço lúdico e diferente, com objetivos claros para quem conduz a brincadeira e, para quem brinca, é uma ação livre, desculpabilizada, sem compromisso com o sucesso, sem uma estrutura organizada, sem um sentido, é simplesmente um brincar com prazer. Isto não significa que o psicomotricista também não sinta prazer na brincadeira.

Lapierre (2002, 82), demonstra que:

As atividades se desenvolvem de forma aparentemente anárquica, cada um fazendo o que deseja fazer no momento, sem levar em conta necessariamente o que estão fazendo os outros» (...) «Esse jogo tem regras, objetivos muito conscientes

(....). Nosso comportamento é moldado, a cada instante, pelo que percebemos de cada criança, de suas necessidades, de seus problemas, de seu estágio de evolução. (....) ela é determinada pelas reações da criança à nossa presença corporal e pela análise que delas fazemos no plano simbólico.

No trabalho com o grupo, percebe-se com clareza o processo de desenvolvimento de cada criança, a mais tímida, a mais agressiva, a que entra com maior facilidade nas brincadeiras. Na continuidade das sessões isto se modifica através das brincadeiras, a criança tímida é estimulada e encorajada a brincar mais e se relacionar com os colegas; a criança agressiva é aceita com sua agressividade e é ajudada a canalizar a agressividade para a construção, ou seja, é proporcionado um espaço para que ela expresse esta agressividade, direcionando-a para o psicomotricista relacional ou para algum objeto, e a partir desta aceitação, a criança se sentirá mais segura e fortalecida para voltar à brincadeira com maior segurança e criatividade.

Esta situação ocorre durante todo o trabalho. Independentemente da idade da criança com que se brinca no momento, o que se deve levar em conta é que cada idade tem uma forma de brincar e brincadeiras mais específicas para a idade correspondente ao seu desenvolvimento. É necessário observar o movimento de cada criança em suas dificuldades nas relações com as outras e com o adulto, para que possam ser ajudadas em seu processo de desenvolvimento. As intervenções do psicomotricista relacional são realizadas em decorrência da observação do movimento e da necessidade de cada criança. Essas intervenções, na maioria das vezes, são feitas corporalmente, através do tônus, dos gestos, do olhar, etc.. É de suma importância que o psicomotricista relacional conheça cada criança, para que possa ajudá-la da melhor forma possível.

Para o desenvolvimento do trabalho, o psicomotricista relacional deve estar presente na brincadeira, conhecer o movimento do grupo, o movimento e o momento de cada criança, e também ter a clareza e a consciência dos objetivos a serem atingidos na condução do grupo.

Lapierre (2002, 107) afirma que:

Nosso objetivo em psicomotricidade relacional é o de detectar, na medida do possível, os sentimentos conflituais reprimidos no inconsciente que provocam perturbações na vida afetiva e relacional da criança. Esses sentimentos se expressam espontaneamente no jogo, e de maneira mais autêntica se o adulto o favorece, entrando ele também no jogo não verbal. Desse modo, dirige-se diretamente ao inconsciente da criança. As verbalizações do adulto constituiriam, neste caso, uma ruptura nesse nível de comunicação.

A postura do psicomotricista relacional deve ser desculpabilizante e permissiva, mas sempre atenta às normas e limites, atuando como continente na garantia da segurança e da confiança das crianças no processo de atendimento do grupo.

A Psicomotricidade Relacional prima por objetos simples, para que a criança possa deixar sua criatividade e espontaneidade fluir, de acordo com o desejo de brincar. Da mesma forma, proporciona à criança a liberdade de expressão e de se relacionar consigo mesma, com outras crianças, com os objetos ou diretamente com seu próprio corpo ou com o corpo do outro, bem como, levando ao entendimento de que o sujeito é um ser integral, que tem um psicomotor, um afetivo, um social, um cultural e um relacional.

Na prática da psicomotricidade relacional são utilizados materiais específicos como: bolas, cordas, bastões, bambolês, tecidos, caixas de papelão e jornais, sendo estes não estruturados para que a criança, ao brincar, possa ousar em seus experimentos, resgatando sua criatividade e autonomia para suas próprias brincadeiras. Os materiais têm seus significados simbólicos, mas também não são fechados de forma que cada ação terá uma única resposta. É realizada uma decodificação dependendo do contexto e do momento do grupo. Em cada situação deve ser considerada a necessidade de cada criança. Além dos materiais específicos da psicomotricidade, o psicomotricista relacional também disponibiliza o seu corpo para todas as projeções das crianças.

Segundo Lapierre (2002, 73) «usamos objetos de grande dimensão, que podem se vividos com todo o corpo, investido na relação com o outro, vividos em si mesmos, em sua dimensão simbólica, consciente ou inconsciente».

Os materiais representam mais do que um simples objeto em sua especificidade, são carregados de significados afetivos inconscientes, como por exemplo, uma bola deixa de ser somente uma bola, podendo representar para a criança, a mãe, o seio, o pai, o irmão, etc.. O profissional fará a leitura destas representações para suas intervenções. Esses objetos e o corpo do profissional são utilizados como mediador das relações. A criança faz analogia da vivência com seu mundo imaginário, fortalecendo seu processo de desenvolvimento e organização de sua própria realidade de vida. Sobre os materiais utilizados na Psicomotricidade Relacional há muitas possibilidade de estudos que pode ser realizado em um outro momento.

Através do brincar, a Psicomotricidade Relacional reelabora as fases conflitantes do desenvolvimento da criança, fortalecem sua potencialidade, resgata a auto-estima, o poder de ser, a espontaneidade, a criatividade e a autonomia, para melhor desenvolvimento emocional, cognitivo, relacional e social.

Na Psicomotricidade Relacional, a comunicação é estabelecida corporalmente, o profissional usa de todas as formas para se comunicar, deixando de lado a comunicação verbal, o que não impede que a criança fale normalmente, pois ela necessita da verbalização, até mesmo para transmitir suas simbologias e conteúdos imaginários.

Na prática da Psicomotricidade Relacional, constata-se que no início de um processo de atendimento em grupo, as crianças falam mais e passam a maior parte do tempo nas brincadeiras mais estruturadas e conhecidas. No decorrer do processo de atendimento, as brincadeiras vão tornando-se mais livres, menos estruturadas e mais prazerosa. Paralelamente, as crianças começam a diminuir a verbalização, baixam as resistências e aprofundam suas relações no grupo. A necessidade da verbalização é maior para o adulto, para preencher o seu próprio vazio.

Lapierre (2002, 106), ressalta a importância da comunicação quando destaca que:

Nossos objetivos se situam em outro plano, o dos sentimentos mais profundos, quase sempre inconscientes, e que podem perturbar a criança em sua vida afetiva e relacional. Sentimentos que não sabe e não pode expressar em linguagem verbal, mas que aparecem em suas atividades motoras lúdicas» (...) não temos consciência da quantidade de mensagens que emite constante e espontaneamente o nosso corpo (...) e o corpo dos demais, em suas atividades, seus gestos, suas

tensões tônicas, seus ritmos de deslocamento, sua imobilidade, sua posição (...)
Diante do corpo do outro nosso corpo não para de falar, não deixa de se comunicar.

Para a criança, a atividade corporal significa resgatar suas necessidades afetivas de suas primeiras relações com a mãe, com a família e com o mundo. O brincar na Psicomotricidade Relacional proporciona à criança vivenciar o prazer de suas primeiras relações. Potencializando-a em seus aspectos afetivos, emocionais, sociais e cognitivos, tornando uma criança, um adolescente e um adulto mais seguro, mais integrado e mais feliz.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maioria das crianças está com pouco espaço para brincar, restando-lhes ficar em casa diante da televisão ou computador, assistindo ou brincando, na maior parte do tempo, os desenhos heróicos e prontos, que são repetitivos em suas representações. Permanecendo nesse processo de repetição do que foi incutido em suas mentes, tornam-se repetidores do que vivenciaram, sem que haja uma avaliação crítica sobre o que essas crianças assistiram ou jogaram.

Por outro lado, essas crianças vão para a escola, que tem um programa e uma expectativa a cumprir, para atender às necessidades dos pais e de uma sociedade competitiva e capitalista.

A escola tem um papel a cumprir, ela não pode substituir um papel que não é dela e sim da família.

Pergunta-se então: Quando a criança vai ter o espaço para ser ela mesma? Quando a criança vai poder escolher a sua própria brincadeira? Se não tiver espaço para aprender a ter o seu próprio desejo, como, mais tarde, poderá encontrá-lo?

O desejo é construído e necessário, e requer um espaço para criança descobrir que é possível desejar. Para que isso aconteça, a relação construída entre pais e filhos é de suma importância no processo. O importante é refletir sobre a construção da relação entre pais e filhos. O ideal seria se os pais pudessem se distanciar da ansiedade de perfeição e simplesmente atuarem como pai e mãe, com suas dificuldades e suas limitações. Poder aceitar que seus filhos erram que não são perfeitos e necessitam de carinho e atenção.

Diante disso, os pais aproximariam-se mais dos filhos e os entenderiam nas suas reais necessidades. Na maioria das vezes, os pais criam expectativas em relação aos filhos, de acordo com as suas próprias necessidades, o que nem sempre corresponde às reais necessidades dos filhos.

Os pais esquecem que os filhos querem a própria autonomia e que necessitam de pouco do seu tempo e atenção, desde que esta relação tenha qualidade. O importante não é o tempo que os pais permanecem com os filhos e sim que os momentos sejam plenos nessa relação. Entender também que estar junto ao filho não é fazer o que os pais querem, é se permitir entrar no mundo da criança e brincar a brincadeira dela e não a dos pais.

Quando os pais conseguem manter uma relação mais próxima e afetiva com os filhos, torna-se natural lidar com os limites necessários, uma vez que o limite é que estrutura, que dá segurança e que mostra o quanto se ama.

Ao aproximar mais da criança, brincando com ela e entendendo melhor o seu mundo, cria-se um ambiente de segurança e tranquilidade. Com isto, a criança aceita as frustrações e os limites, tornando-se um adolescente e um adulto mais seguro em suas ações.

A Psicomotricidade Relacional tem uma proposta de um brincar natural, tranquilo sem direcionamento específico, sempre respeitando o movimento, o desejo da criança em suas necessidades e o momento em que está vivenciando. Neste sentido, é construído um espaço leve, seguro e com liberdade para que a criança possa se expressar.

Nas sessões de Psicomotricidade Relacional, os materiais utilizados são simples e conhecidos pelas crianças, os quais poderão ser utilizados dentro da própria necessidade de cada uma, tendo toda a liberdade de criar e expressar, tanto com os objetos, quanto com o seu corpo, com os amigos e com o psicomotricista.

No início do grupo com crianças, o trabalho apresenta um contexto não diretivo e com objetos simples, com os quais as crianças ficam às vezes receosas, por não saber o que fazer, iniciando o brincar de maneira mais conhecida e estruturada, como por exemplo, com bolas, joga vôlei, futebol ou simplesmente ficam paralisadas sem saber o que fazer.

Na continuidade do trabalho, elas encontram o prazer nas brincadeiras, descobrem outras formas de brincar, iniciando um processo análogo à realidade do seu cotidiano.

O adulto que quando criança teve a possibilidade brincar de forma não estruturada, diferente da maioria das crianças de hoje, sente que a Psicomotricidade Relacional desperta o reviver como se estivesse voltando a infância, resgatando a liberdade, a espontaneidade e o prazer que se encontra nessas relações.

O brincar estrutura o ser humano, permanece registrado no corpo e não deve ser esquecido. O exercício do brincar desperta na criança que ela tem desejos e que tem direito de desejar. O desejo é o que move a vida, como o desejo de nascer, o desejo de crescer, o desejo de ser respeitado, de ser entendido e de ser amado.

A importância do brincar não é só para as crianças, mas sim para todos, até os animais brincam. O ser humano não deveria distanciar-se tanto do que o estruturou e o tornou sujeito, sendo homem ou mulher, ou seja sendo o adulto que é hoje.

Se todos tivessem a possibilidade de perceber o quanto é importante brincar e resgatar a criança que existe dentro de cada um, dando a ela a oportunidade de continuar brincando e desejando, a humanidade seria mais feliz.

O sujeito quando vive o prazer de ser criança, permitindo sentir, viver com liberdade e espontaneidade, torna-se mais leve, mais tranquilo mais integrado e estruturado nas relações consigo mesmo, com a família e com a sociedade, para enfrentar os percalços da vida.



REFERÊNCIAS

Aberastury, Arminda. *A criança e seus jogos*. Trad. Marialzira Perestrello. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

Aucouturier, Bernard; Darraut, Ivan; Empinet, Jean-Louis. *A prática psicomotora: reeducação e terapia*. Trad. Eleonora Altieri Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

Bettelheim, Bruno. *Uma vida para seu filho*. Trad. Maura Sardinha e Maria Helena Geordane. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

Kishimoto, Tizuko M. [org.]. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

Lapierre, André; Lapierre, Anne. *O adulto diante da criança de 0 a 3 anos*. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. Curitiba: UFPR/CIAR, 2002.

Lapierre. *A psicomotricidade relacional à análise corporal da relação*. Curitiba: UFPR, 2002.

Lapierre, André; Aucouturier, Bernard. *A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação*. 3. ed. Curitiba: Filosofart, 2004.

Lapierre, André; Aucouturier, Bernard. *Fantasmas corporais e prática psicomotora*. São Paulo: Manole, 1984.

Winnicott, W. D. *O brincar & a realidade*. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

RESUMO:

O artigo tem como objetivo apresentar um brincar que fortalece o processo de construção da personalidade do sujeito. Faz uma reflexão sobre o brincar na sociedade e uma síntese da Psicomotricidade Relacional. Demonstra o brincar e sua importância no processo de desenvolvimento da criança na visão de autores consagrados no assunto. Posteriormente discorre sobre a prática do brincar na Psicomotricidade Relacional. A reflexão sobre a prática da Psicomotricidade Relacional está em demonstrar o quanto o brincar tem resultado eficaz, fazendo com que a criança se potencialize de forma saudável na convivência com a família e com a sociedade.

PALAVRAS-CHAVE:

Brincar, estrutura, personalidade, relação.

ABSTRACT:

The article aims to present a play that strengthens the building process of the subject personality. It considers the playing in the society and a synthesis of Relational Psychomotricity. It shows the playing and its importance in the child developing process under the point of view of renowned authors on the matter. Subsequently it discusses on playing practice in Relational Psychomotricity. The thinking on the Relational Psychomotricity practice is to show how much playing is efficient, to make the child potentize in a healthy way the family and social companionship.

KEY WORDS:

Playing, structure, personality, relationship.

DADOS DA AUTORA:

Irene de Lourdes Tozati Camilo. Psicóloga, Pedagoga, Especialista em Psicomotricidade com Enfoque Relacional-Sistêmico, Técnica de Grupos Operativos e em Magistério Superior. Com Pós-Graduação *Lato-Sensu*, Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional do Centro Internacional de Análise Relacional-CIAR em convênio com a Faculdade de Artes do Paraná-FAP.



Psicomotricidade e inclusão social: cuidar e educar.

Psicomotricidade Relacional: uma perspectiva inclusiva

Psychomotricity and social inclusion: to care and to educate.
Relational Psychomotricity: an inclusive perspective

Luiza Helena Rocha

Inclusão social é um tema complexo de ser tratado, seja num país desenvolvido, ou num país em desenvolvimento. Esse é um tema polêmico que sempre gera debates acalorados. Num país das dimensões como o Brasil onde os contrastes culturais e sociais são tão marcantes, o tema se reveste de uma complexidade ainda maior.

A exclusão é uma realidade vivida por milhares de brasileiros diariamente, seja por questões de ordem econômica, política, religiosa, cultural ou social.

Discutir de que maneira a Psicomotricidade pode se articular como uma ciência a contribuir para que a inclusão seja uma realidade. É dessa prática que a Psicomotricidade Relacional pode falar com propriedade.

Antes de falar da possível contribuição da Psicomotricidade Relacional para a inclusão, é pertinente trazer historicamente o conceito de inclusão.

A idéia de inclusão é bastante nova não só no Brasil, mas também no contexto mundial. No final da década de 60 e na década de 70 surgem as primeiras normalizações e leis na Europa e nos Estados Unidos. Em 1990 na Tailândia, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, chega-se a um consenso sobre a necessidade de realizar esforços para atender as necessidades educacionais de milhares de alunos que estavam fora das escolas em todo o mundo (Mendes, 2006, 7).

Em 1994 na Espanha, acontece a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, de onde sai a *Declaração de Salamanca*, «tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva» (Mendes, 2006, 7).

A noção norteadora da Declaração de Salamanca é que todas as escolas deveriam acolher todas as crianças e encontrar uma forma de educá-las com êxito, difundindo a idéia de inclusão.

Embora as políticas e legislações que tratam da inclusão sejam modernas, na prática, se configura de outra forma. A idéia de acolhimento à diversidade humana,

encontrada na Declaração de Salamanca e em outros documentos, confronta-se com a sociedade que não está orientada da mesma forma, principalmente no momento em que se vive. Há uma tendência a homogeneização e a busca por alto desempenho e competitividade. A contradição no âmbito educacional remete às condições sociais mais amplas e a tendência à exclusão. Além disso, a inclusão traz a diferença, à diversidade, conflitos, imprevisibilidade, multiplicidade que para muitos se torna difícil.

Vista de forma bastante abreviada a história parece importante definir o que se entende por inclusão, considerando o ambiente escolar.

Para isso recorre-se ao texto de Mantoan e Pietro (2006). Eles dizem:

«(...) o objetivo na inclusão escolar é tornar conhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. Nesse caso, as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles que, assim, não pode ser desprezada na elaboração dos planejamentos de ensino. A ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos» (Mantoan e Pietro, 2006, 40).

A Psicomotricidade Relacional é uma prática educativa, uma práxis de caráter preventivo e terapêutico, criada por André Lapierre, que tem como essência o pensamento inclusivo. Para ele, é importante trabalhar o que há de mais positivo na criança, interessando-se pelo que ela sabe fazer e não pelo que ela não sabe. «Há na criança, seja ela quem for, múltiplas potencialidades positivas que só podem ser descobertas e desenvolvidas com a condição de não estarmos ofuscados com «o que ela não sabe fazer»» (Lapierre e Acouturier, 2004, 19).

O respeito à diversidade humana e às potencialidades de cada indivíduo, é o ponto comum entre a proposta da inclusão e a Psicomotricidade Relacional.

Mas de que forma a Psicomotricidade Relacional pode efetivamente contribuir para a inclusão?

Acredita-se que ela pode ajudar atuando diretamente com alunos, professores, gestores, pais, familiares e comunidade, baseando sua intervenção na comunicação autêntica, que contribui diretamente com a saúde emocional de todos os envolvidos e com a qualidade na vida afetiva.

Na intervenção com os alunos propicia um espaço, onde eles podem expressar-se livremente, sem julgamentos de valor, tendo o psicomotricista relacional como parceiro simbólico, que se integra ao jogo. A Psicomotricidade Relacional contribui para que cada um possa reconhecer suas potencialidades, seus limites, lidar com as frustrações, ajustar suas pulsões agressivas, encontrando uma forma autêntica de Ser no mundo. Nesse momento será possível reconhecer e aceitar o outro, com suas potencialidades e limites e construir uma relação afetiva onde as diferenças não mais assustam, e passam a serem valorizadas.

Laplane (2006, 7) diz: «Os sistemas de ensino devem oferecer aos alunos acesso a professores com especialização adequada para atendimento especializado e a professores capacitados para trabalhar na sua integração na rede regular». Sant'Ana

(2005, 2), afirma que «... torna-se importante que os professores sejam instrumentalizados afim de atender às peculiaridades apresentadas pelos alunos».

Quando se fala em inclusão, é impossível não falar na formação do professor, seja ele do ensino normal ou do ensino especial, pois esta traz enormes desafios a ambos. Mas sempre se fala da formação técnica, da ampliação de conhecimentos, da busca de novas tecnologias que possam auxiliar nessa tarefa, nunca se fala numa formação pessoal do professor.

Como pode o professor compreender seus alunos ditos «normais» ou com necessidades educacionais especiais, se não conhece a si mesmo, e não pára para refletir a cerca de suas motivações pessoais? Lapierre (2004, 110) ressalta: «Evidentemente, repensar a escola é, em primeiro lugar, repensar a formação dos educadores... e, nesse nível, não continuar caindo na mesma armadilha; podemos acumular todo o saber psicológico, psicopatológico e psicopedagógico sem, contudo, sermos capazes de compreender uma única criança».

A Psicomotricidade Relacional proporciona ao professor um espaço de reflexão onde ele pode contatar com seus sentimentos em relação à inclusão, e às diferenças. Conscientizar-se de suas potencialidades e limites, rever suas motivações para poder estabelecer com seu aluno uma relação afetiva, baseada no respeito e na aceitação. A dialética ensino/aprendizagem flui então com facilidade, pois alunos e professores estão liberados.

A Psicomotricidade Relacional auxilia na construção de uma relação de ajuda entre professores de uma mesma escola, bem como com toda a equipe que precisa ser instrumentalizada para poder lidar melhor com a realidade da inclusão.

Citando Sant'Ana (2005), vê-se que é necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar: docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada.

Os pais das crianças com necessidades educacionais especiais vivenciam juntamente com seus filhos as dificuldades no processo da inclusão. Os pais das crianças ditas «normais» se vêem frente ao novo, ao diferente, e muitas vezes são assaltados por dúvidas. A Psicomotricidade Relacional vai ajudá-los a ter uma melhor compreensão da realidade e buscar a aceitação da diversidade como algo positivo para todos.

Vieira, Batista e Lapierre (2005), em seu livro *Psicomotricidade Relacional: A teoria de uma prática*, afirmam:

«No que se refere à Psicomotricidade Relacional podemos dizer que a aprendizagem e o desenvolvimento se produzem pelas formas de relação afetiva com o outro, de acordo com as possibilidades e limites de cada um, em comum acordo. Pretende promover a expressão de professores e crianças em sua plenitude, recriando uma escola em que se abre o espaço para vivência de aspectos afetivos que permeiam a evolução da personalidade e a inserção social» (Vieira, Batista e Lapierre, 2005, 140).

Verifica-se que a prática da Psicomotricidade Relacional na escola desperta na criança o desejo de aprender, melhora as relações professor/aluno desenvolvendo a

capacidade de escuta, dentro de uma comunicação afetiva, autêntica tendo o respeito como base.

Tem-se comprovado na prática o quanto a Psicomotricidade Relacional pode efetivamente contribuir no processo de inclusão e na aceitação às diferenças. Centenas de alunos do Curso de Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional do CIAR – Centro Internacional de Análise Relacional, em Fortaleza e em Curitiba, em seus estágios supervisionados em escolas da rede pública de ensino, bem como, os profissionais que têm atuado em escolas particulares são testemunhas disso.

Vieira, Batista e Lapierre (2005), afirmam que a Psicomotricidade Relacional por estimular a capacidade relacional de alunos e professores, proporcionar um espaço para expressão corporal de ambos, pode ser incluída na grade curricular das escolas com objetivos preventivos e profiláticos.

A experiência vivida em Curitiba, com a Psicomotricidade Relacional na escola levou a Câmara de Vereadores a aprovar, e o Sr. Prefeito Beto Richa sancionar, no dia 03 de maio de 2007, a Lei n.12.205, que autoriza o Poder Executivo a instituir na rede publica municipal de ensino, nos níveis de educação infantil e das series iniciais do ensino fundamental, atividades de Psicomotricidade Relacional. Hoje outros vários municípios do estado movimentando-se na mesma direção.

A Psicomotricidade Relacional tem muito a contribuir com a educação, não somente no que toca a questão da inclusão, mas acima de tudo no seu papel social de formação de cidadãos autônomos e capazes de contribuir para construção de uma sociedade mais justa e, portanto inclusiva.



REFERÊNCIAS:

Aucouturier, B., Lapierre, A. *A Simbologia do movimento: Psicomotricidade e educação*. Curitiba, PR: Filosofart Editora, 2004.

Laplane, Adriana. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, 2006 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300004&lng=pt&nrm=iso>.

Mantoan, M., Prieto, R., *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo, SP: Summus, 2006.

Sant'Ana, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 10, n. 2, 2005 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000200009&lng=pt&nrm=iso>.

Vieira, J., Batista, M., Lapierre, A., *Psicomotricidade Relacional: A teoria de uma prática*. Curitiba, PR: Filosofart Editora, 2005.

RESUMO:

O presente artigo busca mostrar de que forma a Psicomotricidade Relacional pode contribuir para a Inclusão Social, em especial no ambiente escolar.

PALAVRAS CHAVE:

Psicomotricidade Relacional, Inclusão Social

ABSTRACT:

The present article searches to show of that Relational Psychomotricity can contribute for the Social Inclusion, in special in the pertaining to school environment.

KEY WORDS:

Relational Psycomotricity, Social Inclusion.

DADOS DA AUTORA:

Luiza Helena Rocha – Fonoaudióloga, Analista Corporal da Relação e Psicomotricista Relacional. CIAR, Curitiba.





A clínica de Psicomotricidade Relacional

The Relational Psychomotricity Clinic

Ana Elizabeth Luz Guerra

O Ser Humano em seu processo de evolução psíquica sente-se inserido em mundo familiar, escolar e em uma sociedade, que lhe proporciona inúmeras possibilidades de existência. O seu existir depara-se com complexidades, a partir do momento da concepção até a vida adulta. Um número significativo de pessoas neste processo de nascer, crescer e morrer, constroem uma história desestruturada psiquicamente ou mesmo frágil de significado. Neste sentido se faz necessário oportunizar um espaço para que a criança, o adolescente ou o adulto possam ressignificar sua existência.

Um trabalho desenvolvido exclusivamente com crianças e adolescentes que são encaminhados pelos pais, escola, médicos ou outros profissionais quando apresentam um sofrimento psíquico, é o que se pretende com uma Clínica de Psicomotricidade Relacional.

A criança e o adolescente são conduzidos pelos caminhos do corpo em direção ao desconhecido (causa do sintoma) que o faz sofrer. Na clínica de Psicomotricidade Relacional abre-se, segundo Jerusalinski (2004, 14), «o espaço do que se ignora no destino de uma criança, para além da doença que a afete ou do limite que sua deficiência lhe trace».

A Psicomotricidade Relacional na clínica segue pelo brincar e o corpo, movido pelo desejo, vai desbloqueando pelo próprio movimento, os caminhos que o seu interior determinar, mantido em seu espaço seguro e motivado para expansão do seu imaginário (Carvalho, 1997). No jogo simbólico a criança percebe seu corpo como semelhante e, ao mesmo tempo, diferente porque está fora do outro.

O ato de brincar é muito importante para a constituição subjetiva do sujeito graças ao seu caráter simbólico que o impulsiona rumo à subjetividade. O brincar na Psicomotricidade Relacional remete o sujeito numa determinada direção da cura, pois possibilita que a criança e o adolescente alcancem o saber sobre o seu corpo e sua representação simbólica. O corpo é um mistério. Ele não é só fisiologia, ele é desejo.

Auxilia-se as crianças e os adolescentes a exprimirem a sua vida pulsional e a elaborarem seus conflitos. Possibilita-as se expressarem, imaginarem e viverem

cenar e brincadeiras que passam à guisa de seus fantasmas, estabelecendo elos entre os elementos conscientes e inconscientes de suas diferentes produções que os psicomotricistas relacionais irão ajudá-los a descobrir. Trata-se de atualizar um passado que não é passado. Só depois de se revisitar as próprias origens é que não se está fadado à repetição dos sintomas.

Está vinculada a uma queixa específica, ou seja, situa-se em relação ao pedido de ajuda, mas não perde de vista o seu aspecto preventivo, pois busca detectar a dificuldade da criança e do adolescente, sem esquecer de seu potencial para se desenvolver. A Psicomotricidade Relacional trabalha antes de tudo, com o que o sujeito sabe fazer. Lapierre e Aucouturier ensinam: (1988, 19) «queremos trabalhar com o que há de positivo na criança; nós nos interessamos por aquilo que ela sabe fazer, e não pelo que ela não sabe fazer».

A escuta do psicomotricista relacional gera um novo sentido no grupo quando habitada por um desejo de receber o impacto de uma corporeidade sintomática. A boa escuta e a boa decodificação não são encontradas nos livros e na racionalidade do pensamento. Ela surge do imprevisto, se o psicomotricista relacional souber se alojar inicialmente no núcleo psíquico do sintoma. Identificando-se com o núcleo do sofrimento, a decodificação acontecerá, fornecendo assim um substituto à dor psíquica, através da relação tônica entre o corpo do psicomotricista relacional e o corpo do paciente. Com a escuta corporal, o sintoma se dissemina porque o grupo terapêutico encontra no jogo simbólico os subsídios necessários que levam o sintoma a desaparecer – como o desejo do psicomotricista relacional de se identificar com a causa do sofrimento (Násio, 1997).

O psicomotricista relacional aceita com sua escuta corporal, ou seja, com seu inconsciente, integrar tudo o que o paciente sofre e rejeita. Bastam o desejo do psicomotricista relacional e sua disponibilidade corporal, para que seu corpo vivifique o sintoma do outro, conferindo-lhe um valor simbólico, para que ele desapareça. A escuta e a disponibilidade corporal conferem sentido ao sintoma, fazendo-o tomar um lugar junto aos outros acontecimentos na constelação da vida psíquica do sujeito. Enquanto não é vivido no nível da relação corporal, o sintoma persiste como algo que faz sofrer por ser inominável. O corpo do psicomotricista relacional, no contexto do jogo simbólico, acolhe o sofrimento do outro, até então recalcado (Násio, 1997).

As crianças encaminhadas à clínica estão se questionando internamente e inconscientemente sobre que lugar ocupam no desejo dos pais. Elas são herdeiras do sofrimento dos pais. O sintoma das crianças se dirige à verdade do casal parental. Como o sintoma se dirige ao outro, as crianças o tornam uma mensagem que transporta o que mais incomoda os pais, para que elas se sintam atendidas naquilo que as faz sofrer. Quando o psicomotricista relacional toma o sintoma das crianças como dirigido ao par parental, as crianças devolvem à família aquilo que ela tem que resolver. O psicomotricista relacional «assume a função de co-autor nos possíveis destinos do sujeito nesse contexto» (Birman, 2001, 31).

Portanto, deve-se escutar a fala corporal da criança como sendo suporte da fantasia dos pais. O psicomotricista relacional deve investigar de que lado vem o sintoma - da mãe, do pai ou do casal.

A clínica infantil compreende e trabalha «no nível da terapia psicomotora, as desordens relativas ao desenvolvimento da criança nas esferas motoras, relacionais, afetivas e cognitivas, tendo como referência o enquadre psicodinâmico da motricidade infantil» (Vieira, Batista e Lapierre, 2005, 149).

Já a adolescência é um divisor de águas que reatualiza o drama edípico e abre as fronteiras para o enigma do desconhecido, onde o sujeito terá que assumir a autoria da trama do próprio destino. O complexo de Édipo, que foi vivido numa dimensão imaginária, passa a ser vivido, na adolescência, numa dimensão simbólica. Há um enfrentamento do real do corpo, não mais pela via do imaginário, mas sim no campo da inscrição simbólica.

É um momento da vida que encontra sua especificidade ao fechar o ciclo que vai da infância à vida adulta. Nisso o adolescente encontra sua razão de ser: a preparação da vida adulta, as modificações físicas e até a aptidão para a procriação.

Na adolescência é preciso mudar, reconstruir desde a imagem do corpo até o uso que se faz dele, desde a importância que o outro tem até quais são os outros importantes. Muda a posição de sujeito diante de si mesmo e do outro, o que implica na reconstrução de valores; muda a relação do sujeito com o seu desejo. O adolescente é um adulto que ainda não está reconhecido. Precisa afirmar-se diante do outro.

O despertar sexual é o traço fundamental da adolescência. Ela marca a passagem de um pensamento ao ato, do pressentimento à definição. São temas recorrentes as crises de adolescência que caracterizam as crises da puberdade, da identidade e da existência.

De acordo com Sesarino (2004, palestra) a adolescência é dividida em três tempos: «separação, liminaridade e agregação».

Na separação há a perda do corpo infantil e os lutos infantis.

A liminaridade é o estar fora, o sentimento de não pertença, as identificações, os laços e as afinidades fora da família. É o tempo mais doloroso. É o momento em que se interroga e busca a clínica.

A agregação é o retorno. É o que se espera do tratamento na clínica com a Psicomotricidade Relacional, ou seja, que o adolescente possa equacionar suas questões interrogativas e encontrar um lugar no mundo. Quando isso não é possível é comum recorrer às drogas, suicídio, furtos, violência, entre outros.

A clínica da Psicomotricidade Relacional com adolescentes é o espaço para a elaboração dos lutos infantis, o reencontro com o desejo, a retificação da própria subjetividade e a descoberta de novos ideais. Uma vez feitos os lutos, o adolescente abandona a divisão infância x adolescência e vai em busca de seus ideais

O trabalho na clínica pode ser feito individualmente ou em grupos. A situação em grupo inclui uma dimensão extra em relação a outros enfoques, ao investir nas trocas inter-humanas.

A psique primária é por essencial grupal; a vivência grupal é uma vivência psíquica, quaisquer que sejam as vicissitudes corporais verbalizadas nos grupos. Ela permite, a cada membro, projetar diversas partes de seu ego nos outros participantes. Assim, cada um poderá, alternadamente, rejeitar ou tentar dominar os elementos

que condena em si próprio, ou tentar apropriar-se das qualidades daqueles que toma por modelo, o que facilita em grande escala o processo essencial de identificação (Decherf, 1986).

Parafraseando Carvalho (2004), pode-se dizer que na clínica o mais difícil não é ouvir o paciente, é o psicomotricista relacional ouvir a si mesmo enquanto se encontra a ouvir o paciente. Faz-se necessário ouvir e compreender o paciente, em função de sua experiência alcançada com o estudo e a prática, para assegurar decodificações e intervenções e compreender o paciente, objeto de sua atenção, a partir de si mesmo, observação que sofre a abrangência do fenômeno da contra-transferência.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Briman, Joel. *Mal-estar na atualidade – a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Carvalho, Anamélia Freitas Poggi de. *Brincar é coisa séria. Monografia de Especialização em Psicomotricidade Relacional*. Recife: CIAR, 1997b.

Carvalho, U. S. *A supervisão psicanalítica – contribuições teóricas e práticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

Dercherf, Gérard. *Édipo em grupo – psicanálise e grupos de crianças*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

Jerusalinski, Alfredo. *Psicanálise e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004.

Lapierre, André; Aucouturier, Bernard. *A simbologia do movimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

Násio, Juan David. *Como trabalha um psicanalista?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

Sesarino, J. *A psicanálise e a adolescência. Palestra proferida na Universidade Tuiuti do Paraná*. Curitiba: 2004.

Viera, José Leopoldo, Batista, Maria Isabel Bellaguarda, Lapierre Anne. *Psicomotricidade Relacional - a teoria de uma prática*. Curitiba: Filosofart e Ciar, 2005.

RESUMO:

O presente artigo versa sobre a Clínica Psicomotora Relacional, campo que se utiliza do saber prático e teórico da Psicomotricidade Relacional para promover a saúde emocional de crianças e adolescentes que lidam com algum tipo de sofrimento psíquico. Em primeiro momento aborda-se as especificidades do atendimento a crianças e o elo entre seus sintomas e a dinâmica familiar. A seguir, ressalta-se que a clínica da Psicomotricidade Relacional com adolescentes é o espaço para a elaboração dos lutos infantis, o reencontro com o desejo, a retificação da própria subjetividade. Por fim, enfatiza-se que a unidade corpo e psiquismo narram a história desejante do sujeito e, através da linguagem do corpo, do jogo simbólico e das

relações transferenciais, as crianças e adolescentes elaboram seus conflitos e encontram uma outra amarração subjetiva que não a sintomática.

PALAVRAS-CHAVE:

Psicomotricidade Relacional. Clínica. Crianças. Adolescentes.

ABSTRACT:

The present article addresses about the Relational Psychomotricity Clinic, field that utilizes the practical and theoretical knowledge of Relational Psychomotricity to promote the emotional health of children and teenagers that deal with any kind of psyche suffering. In a first moment, it is talked about the children attendance specificities and the link between their symptoms and the familiar dynamic. Then, it is supplemented that the Relational Psychomotricity Clinic with teenagers is the space for children mourning elaboration, the remeet with desire, the rectification with their own subjectivity. Finally it emphasizes that the unit body and psyche tells the desirable story and, through body's language, the symbolic game and the transferable relationships, children and teenagers elaborate their conflicts and find another non-symptomatic subjective knotting.

KEY WORDS:

Relational Psychomotricity. Clinic. Children. Teenagers.

DADOS DA AUTORA:

Ana Elizabeth Luz Guerra mora no Brasil, é Psicóloga, Engenheira Química, Especialista em Psicomotricidade Relacional pelo CIAR Curitiba (Centro Internacional de Análise Relacional). Mestranda em Psicomotricidade Relacional pela Universidade de Évora, Portugal. Atua como Psicomotricista Relacional no contexto clínico. É Supervisora de Estágio no Curso de Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional do CIAR Curitiba. É supervisora clínica de Psicomotricidade Relacional. É Formadora de Supervisores em Psicomotricidade Relacional.





O que é a Psicomotricidade Relacional na escola

What it is the Relational Psychomotricity in the school

Luci Ane Moro Rosa e Maria Eneida F. Holzmann

A Psicomotricidade Relacional acontece em grupo e é no brincar dos participantes (incluindo o psicomotricista relacional) que aparecem situações de jogo simbólico, onde os indivíduos se encontram e passam a expressar de maneira autêntica seus sentimentos. Como afirma Winnicott (1975, 80) «É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*).».

Quando se inicia o jogo espontâneo em uma vivência, a linguagem verbal não é utilizada pelo psicomotricista relacional, fazendo com que a comunicação entre ele e os participantes ocorra por outras vias, como a comunicação tônica, o olhar, o gesto, a mímica, o grito, o barulho. Essas variáveis na forma das pessoas se comunicarem são capazes de expressar o real sentimento presente no momento do encontro dos envolvidos.

As crianças vivem todo o dia em um ambiente verbal com os pais e os educadores, o que cobre amplamente suas necessidades nesse campo. Nossos objetivos se situam em outro plano, o dos sentimentos mais profundos, quase sempre inconscientes, e que podem perturbar a criança em sua vida afetiva e relacional. Sentimentos que não sabe e não pode expressar em linguagem verbal, mas que aparecem em suas atividades motoras lúdicas (Lapierre e Lapierre, 2002, 107).

A vivência em Psicomotricidade Relacional traz como um dos seus principais diferenciais a participação ativa do profissional na atividade proposta pelo grupo. O psicomotricista relacional se implica corporalmente e participa como parceiro simbólico no jogo espontâneo proposto pelos participantes. É nessa atuação direta com cada um deles que o psicomotricista relacional faz a sua intervenção, contribuindo para o melhor desenvolvimento do indivíduo nos aspectos psicomotor, psicoafetivo, psicossocial e cognitivo.

Dizer que o psicomotricista relacional participa como parceiro simbólico implica em afirmar que ele está presente no grupo para atender as necessidades afetivas e emocionais que façam parte da fantasia de cada integrante desse grupo. É nesse sentido que a atividade é considerada de jogo espontâneo, pois não é papel do psicomotricista relacional direcionar a atitude e o movimento dos participantes, dizendo-lhes o que e como fazer.

O que comanda a ação do psicomotricista relacional e sua atuação é a decodificação que ele faz do que é expresso pelo indivíduo. Essa decodificação é feita através da percepção que tem a partir do momento que participa do jogo simbólico, onde a comunicação utilizada é a não-verbal. O que o psicomotricista relacional faz é dar uma resposta à demanda do indivíduo, auxiliando-o a reconhecer e a integrar suas capacidades e a superar suas limitações. Saber qual é a demanda do participante, decodificar, significa decifrar o que ele expressa em sua ação, em seu movimento, em suas escolhas (do material, do parceiro, do local de ocupação da sala, da postura). É só a partir da decodificação que o psicomotricista relacional pode saber como atuar e de que maneira deve intervir com o participante. Nesse sentido, o profissional da Psicomotricidade Relacional brinca enquanto atua, mas seu brincar traz em si uma série de observações e cuidados que vão além da simples diversão.

Além de precisar decodificar o comportamento e o sentimento dos envolvidos na vivência, o psicomotricista relacional empresta-se a viver com o outro aquilo que está sendo nele projetado. Nas vivências de Psicomotricidade Relacional essa representação não está relacionada a uma atuação teatral, onde um personagem é construído e vivido pelo psicomotricista relacional. Atuar como parceiro simbólico traz consigo toda uma carga emocional e afetiva que só é possível estabelecer pela comunicação tônica. Como trazem Vieira, Batista e Lapierre (2005, p. 63):

Portanto, a intervenção do psicomotricista na relação deve ser enriquecida pela decodificação, calcada numa experiência vivencial única, para não se perder na aplicação fria de uma técnica e arriscar-se a esterilizar a relação. Nessa perspectiva, a decodificação se constitui em uma das mais importantes ferramentas para fazer evoluir as situações de jogos simbólicos e habilidades de comunicação global, favorecendo a relação autêntica consigo e com os outros.

Estar atento ao diz respeito aos participantes durante os momentos da sessão possibilita ao psicomotricista relacional perceber aspectos de comportamento que ajudam na decodificação da demanda que apresentam individualmente. A postura, a posição que ocupa na sala, a forma de se expressar, o assunto abordado na fala, entre outros pontos, são indícios que contribuem para a intervenção durante a vivência. Tratando-se especificamente do ambiente escolar, a decodificação também deve ser feita também em relação ao grupo como um todo.

Nesse sentido, a formação pessoal do psicomotricista relacional torna-se indispensável, pois é só passando por vivências em Psicomotricidade Relacional que ele poderá ter consciência de seus desejos, suas fantasias e seus fantasmas, para não transferi-los ao outro. Não é possível que conteúdos pessoais do psicomotricista relacional interfiram na história do indivíduo que participa da sessão.

Além da formação pessoal, o psicomotricista relacional precisa passar pela formação profissional, onde assume o *setting* da Psicomotricidade Relacional, mas supervisionado por uma equipe de professores do corpo docente da instituição responsável pela sua formação. Considera-se primordial que a supervisão aconteça periodicamente, mesmo depois que o profissional já esteja «formado». Isso é uma forma de preservar a qualidade das sessões, pois o psicomotricista relacional estará sujeito ao olhar de outro profissional que contribui para a clareza e objetividade do trabalho.

Nas vivências de Psicomotricidade Relacional o uso de materiais facilita a aproximação dos participantes e, para muitos deles, o movimento espontâneo e o jogo sim-

bólico. São oferecidos ao grupo bolas, arcos, cordas, bastões, caixas, tecidos e jornais. Esses objetos são considerados materiais clássicos na Psicomotricidade e têm como principal característica a possibilidade de se adaptarem a qualquer contexto de jogo simbólico. Uma caixa pode representar em uma vivência um berço para determinado participante, ou uma casa para outro. Daí observa-se mais uma vez a importância da formação do psicomotricista relacional para que saiba decodificar o comportamento de cada envolvido na sessão, atuando de forma que venha a contribuir no processo de desenvolvimento individual.

O material tem função de facilitador da comunicação na Psicomotricidade Relacional. Pode mediar uma relação, contribuindo para que ocorra a aproximação com o outro ou com o psicomotricista relacional. A maneira que o envolvido explora os objetos pode também representar a tentativa de compreender melhor um determinado conteúdo emocional que está sendo vivenciado no real, contribuindo para a melhor compreensão e aceitação desse conteúdo. «Cada objeto, por sua natureza, provocará atividades diferentes nas crianças, mas estas se articulam sempre ao redor dos mesmos temas repetitivos, que são a expressão de seus conflitos, de seus desejos e de suas carências. A evolução desses temas e as repostas que a criança lhes dá é o que permite avaliar seus avanços» (Lapierre e Lapierre, 2002, 83).

As vivências em Psicomotricidade Relacional são semanais e com duração aproximada de uma hora. A maneira como são ofertadas aos alunos varia de instituição para instituição. Há escolas que incluem a atividade na grade curricular, onde todos os alunos de uma mesma turma participam. Outras oferecem como atividade extracurricular, quando grupos são formados de acordo com a faixa etária das crianças. Principalmente nesses casos, é importante que o psicomotricista relacional tenha clareza da diferença que existe entre o trabalho clínico e o escolar.

Independentemente de ser uma atividade curricular ou não, as sessões devem acontecer em um espaço fechado, amplo e livre de interferências de móveis ou objetos de decoração, para que o comportamento das crianças não seja influenciado por eles. Também é primordial que as sessões não sejam interrompidas por outros profissionais da Escola, pois é importante garantir que esses sejam momentos seguros para a criança se expressar de maneira desculpabilizada e espontânea.

Promover os encontros de forma que respeitem uma determinada rotina traz segurança para essa expressão a todos os participantes.

É importante ressaltar que nas vivências, sejam elas desenvolvidas no contexto escolar, clínico ou empresarial, todos os participantes permanecem sem calçados e de preferência, usando roupas confortáveis, que possibilitem movimentos amplos. «Descalçar-se para entrar num lugar é de certo modo fazer desse lugar a 'própria casa', aceitar uma certa intimidade, uma certa confiança, privar-se da segurança de poder sair, já que para sair é preciso estar calçado» (Lapierre e Lapierre, 2002, 104).

Inicia-se a sessão com uma conversa, onde todos os participantes permanecem sentados em círculo, no tapete do psicomotricista relacional. As regras para o bom desenvolvimento da vivência devem ser colocadas ao grupo nessa hora e devem ser muito claras. Embora a Psicomotricidade Relacional se desenvolva com base na

atividade espontânea da criança, é primordial que a questão do limite seja sempre foco de trabalho para o condutor do grupo.

É nessa roda que pode ser falado sobre o material que será utilizado pelo grupo e também fazer a proposta de trabalho. Vale lembrar que essa proposta não deve ser confundida com um direcionamento autoritário. A proposta, feita de acordo com o processo de evolução específico do grupo e indicada a partir da decodificação que o psicomotricista relacional faz, tem como objetivo contribuir ainda mais para a evolução das crianças.

O jogo espontâneo é iniciado e se desenvolve de acordo com a decodificação que o psicomotricista relacional faz a partir de cada gesto, postura, atitude e expressão utilizada pela criança. Para um condutor de sessão de Psicomotricidade Relacional, que deve participar do jogo proposto pela criança, o brincar é assunto sério e norteador da sua atuação consciente nesse jogo. É necessário «compreender o significado simbólico desses jogos, desses atos espontâneos que aparecem como uma expressão do imaginário consciente e também do inconsciente. É a partir dessa decodificação, dessa interpretação, dessa análise, que poderemos introduzir-nos na brincadeira, como parceiro simbólico, para facilitá-la ou provocar sua evolução» (Lapierre, 2002, 31).

A vivência de Psicomotricidade Relacional tem um momento em que as crianças podem relaxar, encontrar a calma depois de contatarem com tantos sentimentos.

Após o relaxamento, nova roda de conversa deve ser feita para que todos possam expressar verbalmente o que vivenciaram de mais significativo. Nesse momento é importante que o psicomotricista relacional faça intervenções verbais que contribuam para o autoconhecimento das crianças e para a melhora de sua auto-estima. Diante de todo o grupo é a hora de valorizar as ações positivas das crianças, contribuindo para a potencialização e fortalecimento de cada uma delas.

Ao término de uma sessão todo o material utilizado deve ser organizado e guardado pelas crianças, com a contribuição do psicomotricista relacional. Esse fato, juntamente com a colocação dos calçados é uma forma de mostrar ao grupo que a atividade simbólica foi encerrada e que tudo ali vivido ficará «guardado» nesse espaço protegido.

Algumas vezes é interessante pedir às crianças que façam uma representação gráfica sobre a vivência. Essa tarefa é uma maneira de auxiliá-las a encontrarem a calma, baixando o tônus e também facilitando, em alguns casos, a elaboração do conteúdo vivenciado de forma mais consciente.

A prática de variados psicomotricistas relacionais tem mostrado que na medida em que a criança integra os sentimentos vivenciados nas sessões, ela é capaz de aumentar o seu rendimento escolar, pois teve um momento em que, por meio do jogo, contatou com a possibilidade de se expressar espontaneamente de maneira desculpabilizada e autêntica. «À medida que essas noções são vividas em nível inconsciente, com suas conotações afetivas de prazer e de desprazer, elas podem inscrever-se e organizar-se à revelia do sujeito em sua organização mental, e isso de forma durável e não superficial. Nada pode integrar-se realmente ao ser se não passar antes pela sua organização tônico-emocional.» (Lapierre, 2002, 30).

A Psicomotricidade Relacional nas instituições escolares é abordada com o caráter preventivo. Dentre vários objetivos que podem ser atingidos com esse trabalho nas escolas, destacam-se:

- Aumentar o rendimento escolar, facilitando os processos de aprendizagem: o aluno tem um espaço protegido para extravasar seus sentimentos brincando e poder retornar à sala de aula livre dessas interferências, o que contribui para que seu aprendizado ocorra;
- Possibilitar o encontro com o prazer do movimento e do brincar: o corpo do aluno passa a fazer parte do contexto escolar, deixando de ser relevante apenas os aspectos cognitivos de seu desenvolvimento;
- Promover o desenvolvimento das áreas motora, cognitiva, social e emocional: o aluno é valorizado em todos os seus aspectos de desenvolvimento, sendo possível prevenir dificuldades de expressão motora, verbal e gráfica;
- Aumentar a percepção corporal, contribuindo para a melhora na noção de esquema e de imagem corporal: o movimento espontâneo e a comunicação tônica levam a esse aspecto;
- Melhorar a auto-estima e a capacidade de auto-afirmação: o aluno passa a reconhecer melhor suas potencialidades e suas dificuldades, podendo até mesmo vir a superá-las;
- Facilitar a aceitação das diferenças: aos poucos os alunos conseguem perceber e valorizar os aspectos positivos que cada um deles apresenta;
- Promover o desenvolvimento do potencial individual e do grupo: a partir do momento que cada aluno tem conhecimento de suas características de comportamento, torna-se mais fácil o grupo trabalhar de forma complementar, superando aspectos ligados à competição entre os participantes;
- Contribuir para a compreensão de saber aceitar e colocar limites: as regras passam a ser vivenciadas pelo aluno como necessárias ao bom convívio do grupo. A partir do momento que a criança aceita limites, passa também a colocá-los com mais facilidade;
- Facilitar a aceitação das frustrações: pois se torna mais claro que limites existem;
- Aprimorar a relação de cuidado consigo, com o outro, com o espaço e com os objetos: isso porque as questões de limites passam a ser integradas;
- Promover o desenvolvimento da criatividade e da espontaneidade: o aluno tem um momento para expressar seus sentimentos de acordo com seus desejos e sem necessitar atender às expectativas de acerto e erro;
- Contribuir para o ajuste positivo da expressão da agressividade: Lapierre e Lapierre (2002, 67) explicam que:

As tensões agressivas vão então se resolver num jogo que se tornará cada vez mais simbólico, e a criança vai por isso adquirir progressivamente uma

independência que não é submissão cega nem oposição sistemática, mas aceitação ponderada, procura de um compromisso e, se possível, de uma harmonização entre seus próprios desejos com os desejos do outro.

- Possibilitar o ajuste da utilização do próprio poder: o aluno passa a ter mais condições de reconhecer características próprias ligadas ao sentimento de onipotência e impotência frente a situações variadas;
- Melhorar a forma de comunicação: o aluno consegue expressar com mais facilidade, objetividade e clareza suas idéias e sentimentos.

A prática da Psicomotricidade Relacional no âmbito escolar tem demonstrado que a gama de desenvolvimento das potencialidades dos alunos e dos seus grupos acontece, porém, não de maneira cadenciada. Os objetivos são atingidos com cada uma das crianças, respeitando-se suas individualidades dentro de seus processos evolutivos e de suas histórias de vida. Torna-se indispensável deixar claro que enquanto o psicomotricista relacional acompanha o desenvolvimento de cada criança ele deve evitar comparações entre os participantes. Na Psicomotricidade Relacional o indivíduo é respeitado no seu próprio tempo de evolução, com toda sua potencialidade e dificuldades.

O psicomotricista relacional que atua na Escola, ao observar uma criança apresentando comportamento que necessita de uma intervenção mais aprofundada, que ultrapassa o caráter preventivo característico do contexto escolar, solicita o encaminhamento da criança a um trabalho clínico. Ela pode continuar participando das sessões com o grupo escolar, mas fazendo parte também de um trabalho terapêutico, onde terá sua demanda atendida no nível exigido.

Como qualquer outro trabalho desenvolvido na escola, na Psicomotricidade Relacional também se faz necessário o acompanhamento do processo de cada criança participante. Isso é feito por meio de relatórios descritivos sobre o que aconteceu com o grupo e o preenchimento de guias individuais dos participantes.

Nessas guias, acompanha-se como a criança está se desenvolvendo na evolução da dinâmica do grupo, em critérios referentes a participar do jogo com o psicomotricista relacional, com as demais crianças e como permanece nessas relações. Também é importante observar como escolhe e explora o material, além da forma que o utiliza como mediador na comunicação com os demais. O espaço que a criança ocupa na sala, como reage às frustrações e qual o sentimento que expressa durante a sessão também são aspectos que contribuem para que o psicomotricista relacional possa fazer as intervenções com cada criança.

Nas guias também são acompanhados aspectos relacionados a como a criança assume seu poder e aceita o poder do outro e como expressa a agressividade – tema que a Psicomotricidade Relacional aborda como aspecto positivo para o desenvolvimento da identidade do indivíduo.

Contrariamente a Freud que situa a agressividade entre as pulsões de morte, a consideramos como uma pulsão de vida. Luta e competição fazem parte da vida, individual e social. Não deve pois ser culpabilizada e reprimida no inconsciente, mas assumida e dominada pelo eu consciente, para ser orientada em investidas positivas e construtivas, ao invés da destruição e da violência. (Lapierre e Lapierre, 2002, 57).

Quanto à elaboração dos relatórios descritivos, esses contribuem para que dois objetivos sejam atingidos: permitem ao psicomotricista relacional acompanhar a evolução do grupo como um todo e é mais uma possibilidade para que ele avalie a sua atuação. É um momento de tomada de consciência da própria atuação e, em alguns casos, de tomada de consciência de aspectos pessoais do comportamento. Contar com o apoio de um supervisor do trabalho em Psicomotricidade Relacional poderá contribuir para a superação dessa característica de comportamento.

A forma como esse acompanhamento é transmitido aos pais pode variar de acordo com as instituições. Porém, destaca-se que no relatório precisam ser colocadas observações a respeito das conquistas e avanços que as crianças apresentam. Também podem ser abordados pontos do processo que ainda estão sendo trabalhados.

Mesmo considerando o tempo de evolução de cada participante, em algumas situações é possível observar que a demanda da expressão dos sentimentos, dos conflitos e dos desejos não pode ser atendida no contexto escolar. Nesses casos, é mais coerente com a proposta da Psicomotricidade Relacional que os pais sejam chamados para uma conversa, onde o assunto é abordado de maneira direta, sem deixar que interpretações equivocadas comprometam o vínculo entre a instituição e a família. Além disso, orientações podem ser feitas pelo psicomotricista relacional, o que pode dar aos pais uma sensação de serem acolhidos na dificuldade e, não apenas, de serem julgados.

A implantação da Psicomotricidade Relacional em qualquer instituição escolar precisa ser feita de maneira cautelosa para que não venha a ameaçar a equipe que nela já atua e nem tão pouco às famílias. Antes de qualquer coisa, cabe ao psicomotricista relacional se colocar como profissional que vem agregar informações e posturas a uma gama já existente. Sabe-se que muitos professores têm a capacidade de desenvolver com os alunos muitos dos objetivos de trabalho da Psicomotricidade Relacional. Nesse aspecto, enquanto professora que se tornou psicomotricista relacional, sei que meu novo papel na escola não me coloca em uma situação mais avantajada em relação a saber lidar com situações do dia-a-dia. Muito pelo contrário, minha nova formação amplia a responsabilidade da minha atuação, pois sendo uma profissional capacitada para perceber quais as demandas das crianças, a tarefa é dividir informações e trocar experiências com as professoras, visando o desenvolvimento global dos alunos.

Para que isso ocorra de maneira mais tranqüila, minha experiência mostra que o melhor caminho a percorrer na implantação da Psicomotricidade Relacional, em qualquer instituição escolar, é começar com um trabalho desenvolvido para o quadro de professores. Vivências em Psicomotricidade Relacional deveriam ser feitas com eles para que tomassem contato com o jogo espontâneo. Isso facilita para que os professores tenham noção de que sua turma pode passar por um período de instabilidades até que os objetivos sejam integrados pelas crianças.

Aucouturier e Lapierre (2004, 8) trazem que o objetivo da Psicomotricidade Relacional é «abrir progressivamente à pedagogia outra dimensão: a da vivência da criança e de seu potencial de descoberta e de criatividade.».

Até aqui, penso já ter sido possível ao leitor compreender o que é a Psicomotricidade Relacional, sobretudo qual é o seu papel na Escola. Mas a pergunta agora é: por

que as instituições escolares estão abrindo suas portas para essa nova forma de trabalho?

O que minha experiência enquanto pedagoga e psicomotricista relacional mostra é que a educação passa hoje por um período de mudança de seus paradigmas, pois não é mais possível que a escola seja responsável apenas pela transmissão dos saberes socialmente elaborados. Faz-se necessário que a Instituição Escolar, independentemente da classe social que atenda, preocupe-se também com a formação de valores em seus educandos. Isso porque não interessa mais à sociedade indivíduos que apenas tenham conhecimento sobre assuntos específicos de suas áreas. É preciso que os indivíduos sejam atuantes socialmente, que articulem informações e sejam capazes de criar soluções rápidas e desprovidas de vaidades pessoais na hora de resolver problemas. Os indivíduos precisam saber trabalhar em equipe, valorizando a participação de cada membro nas tomadas de decisões.

Porém, a dificuldade está em conciliar a necessidade de atender essa nova demanda social e ser capaz de fazê-la. É nesse sentido que a Psicomotricidade Relacional tem muito a contribuir com o ambiente escolar, pois traz a esse contexto um novo profissional que vem colaborar com a equipe de professores e pais na complexa tarefa que é educar.

Para os profissionais da área de Educação esse é um discurso que já vem sendo articulado há tempos, mas a Psicomotricidade Relacional possibilita que se coloque em prática esse conceito que por vezes soou utópico. Não é exagero pensar que por meio de sua metodologia que utiliza o jogo espontâneo e simbólico como ferramenta é possível contribuir para a melhor formação dos cidadãos. Autores renomados vêm, ao longo dos tempos, alertando para a importância do brincar. Vygotsky é um deles, como afirma Oliveira (1997, p. 67) «o que na vida real é natural e passa despercebido, na brincadeira torna-se regra e contribui para que a criança entenda o universo particular dos diversos papéis que desempenha.».

A partir do momento que a Psicomotricidade Relacional tem como uma de suas metas de trabalho nas instituições escolares facilitar o processo de aprendizagem dos alunos, proporcionando-lhes um melhor conhecimento de si e prevenindo possíveis dificuldades de expressão, ela tem condições de vir a contribuir para o delineamento desse novo perfil das instituições escolares.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Lapierre, André. *Da Psicomotricidade Relacional à Análise Corporal da Relação*. Curitiba: UFPR, 2002.

Lapierre, André e Aucouturier, Bernard. *A Simbologia do Movimento Psicomotricidade e Educação*. 3ª ed. Curitiba: Filosofart, 2004.

Lapierre, André e Lapierre, Anne. *O adulto diante da criança de 0 a 3 anos Psicomotricidade relacional e formação da personalidade*. Curitiba; UFPR, 2002.

Oliveira, Marta Kohl. Vygotsky. *Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

Vieira, J. Leopoldo, Batista, M. Isabel Bellaguarda e Lapierre, Anne. *Psicomotricidade Relacional: A teoria de uma prática*. Curitiba: Filosofart, 2005.

Winnicott, D. W. *O Brincar & a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

RESUMO:

Esse artigo procura contar o que é a Psicomotricidade Relacional na Escola para pessoas que não estão familiarizadas com o contexto escolar ou com a Psicomotricidade. Nesse sentido, a linguagem utilizada busca ser direta e simples. Primeiramente o texto aborda a questão da Psicomotricidade Relacional, contextualizando-a para a Escola. Em seguida, é levantada a hipótese do motivo que tem levado as Escolas a adotarem a Psicomotricidade Relacional como uma ferramenta de ação que auxilia na educação.

PALAVRAS-CHAVE:

Brincar. Escola. Demanda. Intervenção.

ABSTRACT:

This article is about Relational Psychomotricity in schools and was written for people that don't know anything about Psychomotricity or Education. For this reason, the language used in the text is simple and easy to understand. In the beginning, the article presents what is Relational Psychomotricity in schools. Then, ideas about the reason that schools want to work with this knowledge to help in education are introduced.

KEY WORDS:

To play. School. Request. Intervention.

DADOS DAS AUTURAS:

Luci Ane Moro Rosa mora no Brasil, é Pedagoga, Especialista em Psicomotricidade Relacional pelo CIAR Curitiba (Centro Internacional de Análise Relacional), Especialista em Educação Infantil e em Tecnologias Educacionais. Mestranda em Psicomotricidade Relacional pela Universidade de Évora, Portugal. Atua como Psicomotricista Relacional nos contextos escolar e clínico. Supervisora de Estágio no Curso de Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional do CIAR Curitiba.

Maria Eneida F. Holzmänn – Orientadora do trabalho; Doutora em Psicologia, Mestra em Educação, Especialista em Psicomotricidade Relacional e em Terapia Familiar de Enfoque Sistêmico.



Número 31

Agosto 2008

vol. 8 (3)



RESÚMENES / ABSTRACTS

La Psicomotricidad Relacional

Relational Psychomotricity

AUTOR: André Lapierre

RESUMEN: André Lapierre cuenta, en primera persona, su vida en relación con el desarrollo de sus ideas que le llevaron a crear la Psicomotricidad Relacional y, posteriormente, el Análisis Corporal de la Relación. A lo largo de su vida se produce una evolución que se manifiesta en su obra escrita y en su trabajo práctico y formativo. El artículo muestra los avatares de su vida y la incompreensión que obtuvo su trabajo en su propio país, mientras que sus ideas prendían y se desarrollaban en otros países del sur de Europa y de Latinoamérica.

ABSTRACT: André Lapierre tells, in first person, his life in relation to the development of his ideas that give him to create the Relational Psychomotricity and, later, the Corporal Analysis of the Relation. Throughout his life an evolution takes place that is showed in his written work and his practical and formative work. The article shows the ups and downs of its life and the lack of understanding that obtained his work in his own country, whereas his ideas caught and they were developed in other countries in the South of Europe and Latin America.

Cuerpo y Psiquismo

Body and Psyche

AUTOR: André Lapierre

RESUMEN: André Lapierre nos muestra su visión del cuerpo humano a lo largo de la historia y cómo ha estado relegado a un segundo lugar, siempre por debajo de la razón. Afortunadamente a partir del siglo XX se ha dado relieve al cuerpo a través de la idea del paralelismo psicomotor, gracias a la revolución psicoanalítica. Lamentablemente la educación sigue dando más importancia a lo cognitivo que a lo corporal, aunque se aprecian algunos signos esperanzadores de cambio, en este sentido.

ABSTRACT: André Lapierre shows his vision about the human body throughout history and how it has been relegated to a second place, always below the mind. Fortunately starting in the 20th century it has been highlighted the body through the idea of psychomotor parallelism, thanks to the psychoanalytic revolution.

Número 31

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
Agosto de 2008

Unfortunately education continues giving more importance to the cognitive aspect than to the corporal aspect, although some hopeful signs of change are appraised, in this sense.

De la indiferenciación primaria a la conquista de la identidad

From the primary indifferenciation to the conquest of the identity

AUTOR: André Lapierre

RESUMEN: Como consecuencia de más de treinta años de experiencia en Psicomotricidad Relacional y Análisis Corporal de la Relación, André Lapierre describe el proceso de construcción del psiquismo como un camino que va desde la indiferenciación primaria hasta la conquista de la identidad. Esto significa que todos pasamos por las mismas etapas y tenemos que resolver los mismos conflictos a lo largo de nuestro desarrollo. En el artículo se describen las diferentes fases de este proceso.

ABSTRACT: As a result of more than thirty years of experience in Relational Psychomotricity and Corporal Analysis of the Relation, André Lapierre describes the process of construction of the psyche like a way that goes from the primary indifferenciation to the conquest of the identity. This means that all we pass through the same stages and we must solve the same conflicts throughout our development. In the article the different phases from this process are described.

A propósito de la mierda

About the shit

AUTOR: André Lapierre

RESUMEN: A partir de una experiencia de formación donde se planteó, a nivel simbólico, el tema de la mierda, André Lapierre elabora una reflexión sobre la importancia del manejo de los desechos en la construcción de la personalidad. Igualmente, nos muestra la labor de los psicoterapeutas como personas capaces de gestionar los desechos del individuo, lo que en otros momentos (y aún en la actualidad) han hecho los curas a través de la confesión. Se trata de un discurso lleno de dobles sentidos y curiosas reflexiones sobre la necesidad de aprender a gestionar las partes más despreciables de nuestra conducta y nuestra personalidad.

ABSTRACT: From a training experience where it was considered, at symbolic level, the subject of the excrement, André Lapierre elaborate a reflection on the importance of the waste handling in the construction of the personality. Also, he shows the work of the psychotherapists like people able to manage the remainders of the individual, which at other moments (and still at present) has made the priests through the confession. It is a paper full of double senses and peculiar reflections on the necessity to learn to manage the most despicable parts of our behaviour and our personality.

El juego. Expresión primera del inconsciente

The game. First expression of the unconscious

AUTOR: André Lapierre

RESUMEN: En este artículo, André Lapierre explica el valor del juego como vía de acceso al psiquismo. Establece las características que ha de tener el juego para su uso en el Análisis Corporal de la Relación y cómo el juego funciona como una analogía o metáfora del inconsciente. El juego puede llevar al individuo a las etapas más primarias para posteriormente, a través del análisis, reestructurar su personalidad.

ABSTRACT: In this article, André Lapierre explains the value of the game like a way to access to the psyche. He establishes the characteristics that are to have the game for its use in the Corporal Analysis of the Relation and how the game works like an analogy or metaphor of the unconscious. The game can take to the individual to the primary stages for later, through the analysis, to reconstruct their personality.

De la Reeducción Física al Análisis Corporal de la Relación: un recorrido por la obra de André Lapierre

From the Physical Reeduction to the Corporal Analysis of the Relation: a tour around the work of André Lapierre

AUTORES: Miguel Llorca Llinares y Josefina Sánchez Rodríguez

RESUMEN: En este artículo hacemos un recorrido por los libros publicados por André Lapierre destacando aquellas ideas que nos han parecido fundamentales para el desarrollo de la psicomotricidad, así como su concepción metodológica de la educación psicomotriz y de la formación personal de los psicomotricistas.

ABSTRACT: In this article we make a tour around the books published by André Lapierre emphasizing those ideas that seem to be for us fundamental for the development of psychomotricity, as well as its methodological conception of the psychomotor education and the personal training of the psychomotor specialists.

Memorial André Lapierre

André Lapierre Memorial

AUTOR: André Luiz M. Cavazzani

RESUMO: O presente artigo busca mapear a trajetória profissional e biográfica de André Lapierre, indicando suas principais contribuições para o campo da ciência psicomotora, enfatizando o percurso que o levou à criação da Psicomotricidade Relacional. Essas linhas foram originariamente escritas visando o processo de *Doctor Honoris Causa* que corria junto à Universidade de Évora em Portugal. Infelizmente, André Lapierre faleceu antes da conclusão do processo. Assim essas linhas adquirem o tom de merecida homenagem póstuma.

ABSTRACT: The aim of this article is the biography of André Lapierre and the indication of his main contributions for the psychomotricity field science, mostly his course that lead to the creation of «Relational Psychomotricity». These lines were written for his *Doctor Honoris Causa*, which was in process at University of Evora – Portugal. Unfortunately André Lapierre died before it was concluded. So these lines became a posthumous homage.

A relação psicomotora na formação clínica do psicomotricista*The psychomotor relation in the Psychomotor Therapist clinical training***AUTORA:** Suzana Veloso Cabral

RESUMO: A formação do profissional para a relação psicomotora terapêutica requer uma experiência pessoal que mobiliza a sua disponibilidade corporal e o ajuda a compreender suas próprias modalidades relacionais. Esta compreensão possibilitará observar, traduzir e intervir no jogo espontâneo do seu paciente posicionando-se como seu parceiro simbólico, mostrando-se isento de projeções na cena lúdica montada. Os temas a serem vividos podem ser classificados em seis temas centrais: aquecimento com atividades sensório-motoras, diálogo tônico, jogos pré-edípicos, jogos intermediários, jogos edípicos e jogos de conquista da autonomia. A progressão possível desses temas no trabalho pessoal do aluno baliza a ação dos formadores didatas para a relação psicomotora.

ABSTRACT: The personal formation of the psychomotor therapist requires a vivid lived experience that may mobilize its body availability and help his understanding of his own relation modalities. This understanding makes it possible to observe, to translate and to intervene in the patient's spontaneous game, when standing as a symbolic partner, free of projections in the game scene. The subjects worked can be classified in six central themes: heating with sensory-motor activities, tonic dialogue, intermediate games, pre-edypian games, edypian games and games of conquest of the autonomy. The possible progression of these subjects in the pupil's personal work marks the action of the psychomotor therapist teachers for the psychomotor relation.

Corpo significante: história de um corpo «anistiado»*Significant body: history of an «amnestied» body***AUTOR:** Daniel Vieira da Silva

RESUMO: Ao longo desse texto, procuramos refletir sobre como as técnicas corporais orientadas por uma perspectiva de corpo expressivo e desejante, evidenciando o fato de que o processo histórico relativo às práticas corporais resultaram em saberes-poderes sobre o corpo, cada vez mais sutis e especializados. Da disciplina do corpo passamos à automação do movimento e, posteriormente, à economia consciente do movimento. Com a política dos direitos humanos e de valorização da expressão, entramos na era do corpo anistiado, culminando, com o mais recente movimento da história da psicomotricidade, a era da economia do desejo.

ABSTRACT: Throughout this text, we look for to reflect on as the corporal techniques guided by a perspective of expressive and wishing body, evidencing the practical fact of that the historical process referred to the corporal practices had resulted in know-powers on the body, each time subtler and specialized. From the discipline of the body we pass to the automation of the movement and, later, to the conscientious economy of the movement. With the politics of the human rights and valuation of the expression, we enter in the age of the amnestied body, culminating, with the most recent movement of the history of the psychomotricity, the age of the economy of the desire.

Análise Corporal da Relação como opção de tratamento de patologias de ordem emocional. «Efeitos das paixões sobre a pele»

Corporal Analysis of the Relation as an option for the treatment of pathologies of emotional order. «Effects of the passions on the skin»

AUTOR: José Leopoldo Vieira

RESUMO: O presente artigo versa sobre a compreensão das causas psíquicas das doenças psicossomáticas – em especial da psoríase - e do seu tratamento através da Análise Corporal da Relação (ACR), nova abordagem sobre o inconsciente, que possibilita a compreensão psíquica do corpo-sujeito, ao utilizar a comunicação tônica como forma de intervenção. Ilustra, através de um estudo de caso, as possíveis reorganizações psíquicas, após processo de análise corporal, de uma paciente cujos conflitos emocionais ocasionaram o deslocamento do psiquismo para o nível orgânico. Por fim busca verificar a semelhanças das relações entre pele e psiquismo, e ressaltar que é comum que doenças psíquicas, principalmente neuroses, se localizem na pele sob as mais variadas formas.

ABSTRACT: The present article addresses about psychosomatic disease psyche causes comprehension – specifically psoriasis – and its treatment through Relationship Corporal Analysis (ACR), a new dealing about the unconscious that makes possible the body-subject psyche comprehension, using the tone communication as a way of intervention. It illustrates, through a case study, the possible psyche reorganization after a corporal analysis process of a patient whose emotional conflicts had caused a psyche displacement to the organic level. Finally, it intends to verify the relationships similarities between skin and psyche, and to point out that it is common to psyche diseases, especially neurosis, to appear in the skin, in a several different ways.

A comunicação em Psicomotricidade Relacional: convergência entre emoção e motricidade

The communication in Relational Psychomotricity: convergence between emotion and motricity

AUTORA: Maria Isabel Bellaguarda Batista

RESUMO: O presente artigo aborda o tema «A comunicação em Psicomotricidade Relacional: convergência entre emoção e motricidade» tomando como pressuposto básico a concepção de André Lapierre sobre o processo de individuação a partir da vivência primária de fusão corporal. Em primeiro momento fala-se sobre a importância da construção de espaços afetivos e da linguagem não verbal para que aconteça a comunicação fazendo convergir emoção e motricidade. A seguir, resalta-se que para que esta comunicação aconteça é essencial que o psicomotricista relacional tenha desenvolvido por excelência sua disponibilidade corporal. Neste sentido, conhecimentos precisam ser vividos no nível do corpo e integrados à personalidade e, para tanto, se faz necessária uma experiência pessoal da comunicação corporal e não verbal. Por fim, destaca-se o eixo central da teoria de Lapierre quando aborda de forma diferente o inconsciente e o consciente, colocando o corpo como eixo central para compreensão do comportamento humano e para intervenção do Psicomotricista Relacional.

ABSTRACT: The present article addresses about the subject «Relacional Psychomotricity: convergence between emotion and motricity» taking as the basic statement André Lapierre's conception about the individualization process starting from primary experience of corporal fusion. In a first moment, it is talked about the importance of affective spaces construction and non-verbal language for communication happening, converging, this way, in emotion and motricity. Then, it points out that to this communication happens it is essential that the Relational Psychomotricist had developed his corporal availability. Knowledge must be experienced in body's level and integrated to personality, and, for that, it is necessary a personal experience of corporal and non-verbal communication. Finally, it emphasizes Lapierre theory's central axis when it deals with de unconscious and conscious, putting the body as the central axis for human behavior comprehension and for Relational Psychomotricist intervention.

O brincar na Psicomotricidade Relacional: ferramenta potencializadora no processo de desenvolvimento da criança

Playing in the Relational Psychomotricity: powering tool in the process of development of the child

AUTORA: Irene de Lourdes Tozati Camilo

RESUMO: O artigo tem como objetivo apresentar um brincar que fortalece o processo de construção da personalidade do sujeito. Faz uma reflexão sobre o brincar na sociedade e uma síntese da Psicomotricidade Relacional. Demonstra o brincar e sua importância no processo de desenvolvimento da criança na visão de autores consagrados no assunto. Posteriormente discorre sobre a prática do brincar na Psicomotricidade Relacional. A reflexão sobre a prática da Psicomotricidade Relacional está em demonstrar o quanto o brincar tem resultado eficaz, fazendo com que a criança se potencialize de forma saudável na convivência com a família e com a sociedade.

ABSTRACT: The article aims to present a play that strengthens the building process of the subject personality. It considers the playing in the society and a synthesis of Relational Psychomotricity. It shows the playing and its importance in the child developing process under the point of view of renowned authors on the matter. Subsequently it discusses on playing practice in Relational Psychomotricity. The thinking on the Relational Psychomotricity practice is to show how much playing is efficient, to make the child potentize in a healthy way the family and social companionship.

Psicomotricidade e inclusão social: cuidar e educar. Psicomotricidade Relacional: uma perspectiva inclusiva

Psychomotricity and social inclusion: to care and to educate. Relational Psychomotricity: an inclusive perspective

AUTORA: Luiza Helena Rocha

RESUMO: O presente artigo busca mostrar de que forma a Psicomotricidade Relacional pode contribuir para a Inclusão Social, em especial no ambiente escolar.

ABSTRACT: The present article searches to show of that Relational Psychomotricity can contribute for the Social Inclusion, in special in the pertaining to school environment.

A clínica de Psicomotricidade Relacional

The Relational Psychomotricity Clinic

AUTORA: Ana Elizabeth Luz Guerra

RESUMO: O presente artigo versa sobre a Clínica Psicomotora Relacional, campo que se utiliza do saber prático e teórico da Psicomotricidade Relacional para promover a saúde emocional de crianças e adolescentes que lidam com algum tipo de sofrimento psíquico. Em primeiro momento aborda-se as especificidades do atendimento a crianças e o elo entre seus sintomas e a dinâmica familiar. A seguir, ressalta-se que a clínica da Psicomotricidade Relacional com adolescentes é o espaço para a elaboração dos lutos infantis, o reencontro com o desejo, a retificação da própria subjetividade. Por fim, enfatiza-se que a unidade corpo e psiquismo narram a história desejante do sujeito e, através da linguagem do corpo, do jogo simbólico e das relações transferenciais, as crianças e adolescentes elaboram seus conflitos e encontram uma outra amarração subjetiva que não a sintomática.

ABSTRACT: The present article addresses about the Relational Psychomotricity Clinic, field that utilizes the practical and theoretical knowledge of Relational Psychomotricity to promote the emotional health of children and teenagers that deal with any kind of psyche suffering. In a first moment, it is talked about the children attendance specificities and the link between their symptoms and the familiar dynamic. Then, it is supplemented that the Relational Psychomotricity Clinic with teenagers is the space for children mourning elaboration, the remeet with desire, the rectification with their own subjectivity. Finally it emphasizes that the unit body and psyche tells the desirable story and, through body's language, the symbolic game and the transferable relationships, children and teenagers elaborate their conflicts and find another non-symptomatic subjective knotting.

O que é a Psicomotricidade Relacional na escola

What it is the Relational Psychomotricity in the school

AUTORAS: Luci Ane Moro Rosa e Maria Eneida F. Holzmänn

RESUMO: Esse artigo procura contar o que é a Psicomotricidade Relacional na Escola para pessoas que não estão familiarizadas com o contexto escolar ou com a Psicomotricidade. Nesse sentido, a linguagem utilizada busca ser direta e simples. Primeiramente o texto aborda a questão da Psicomotricidade Relacional, contextualizando-a para a Escola. Em seguida, é levantada a hipótese do motivo que tem levado as Escolas a adotarem a Psicomotricidade Relacional como uma ferramenta de ação que auxilia na educação.

ABSTRACT: This article is about Relational Psychomotricity in schools and was written for people that don't know anything about Psychomotricity or Education.

For this reason, the language used in the text is simple and easy to understand. In the beginning, the article presents what is Relational Psychomotricity in schools. Then, ideas about the reason that schools want to work with this knowledge to help in education are introduced.



Normas de publicación

Aspectos formales:

Los trabajos se enviarán por correo electrónico a la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales (revista@iberopsicomot.net) como «adjuntos» (*attach files*) mediante un archivo con el texto del artículo, bibliografía, palabras clave, resumen, *abstract*, *keywords*, datos del autor y tantos archivos como imágenes o gráficos hayan de incorporarse al artículo, cumpliendo los siguientes requisitos formales:

- El artículo habrá de ser original; no habrá sido publicado previamente en ningún medio escrito o electrónico, como artículo de revista, como parte de un libro o página web, o en las actas de alguna reunión científica (congreso, coloquio, symposium, jornadas...).
- Estará escrito en español o portugués y se enviará, preferiblemente, en formato de Microsoft Word (DOC o RFT). Los gráficos se presentarán en ficheros GIF o JPG, un fichero por cada gráfico, con nombres correlativos (grafico1, grafico2, etc.).
- Los trabajos serán presentados en formato de página A4 o Letter, orientación vertical, en espaciado simple, con márgenes de 2,5 cm. (superior, inferior, derecho e izquierdo), sin encabezados, ni pies, ni numeración de páginas.
- El tipo de letra será de formato *Times* (Times, Tms o Times New Roman), de tamaño 12 pt. Los párrafos no tendrán sangrías de primera línea y estarán justificados a ambos lados, sin corte de palabras con guiones al final de las líneas.
- En ningún caso se utilizará el subrayado o la negrita para hacer los resaltes de texto, que se harán mediante el uso de letra cursiva. Los epígrafes o apartados se harán utilizando mayúsculas y negrita, para el primer nivel y minúscula y negrita para los siguientes niveles, que habrán de numerarse correlativamente. Las comillas se reservan para señalar las citas textuales.
- El artículo comenzará con el título en mayúsculas y centrado. Bajo el título, igualmente centrado, aparecerá el nombre del autor o autores del artículo.
- Al final del trabajo se incluirán los siguientes apartados:
 - NOTAS: Las notas aclaratorias al texto se señalarán en el mismo mediante una numeración en forma de superíndice, pero su contenido se presentará al final del texto, de manera consecutiva y no a pie de página.
 - BIBLIOGRAFÍA: Referencias bibliográficas utilizadas en el artículo (sólo las que han sido citadas) ordenadas alfabéticamente por apellido del autor y siguiendo los criterios normalizados (ver detalles más adelante). En el texto las citas se hacen con la referencia del autor, el año y la página entre paréntesis (Autor, año, página).
 - RESUMEN: Se hará un resumen del texto que no exceda de 150 palabras donde se exprese su objetivo y desarrollo.
 - ABSTRACT: Traducción al inglés del resumen realizado previamente.
 - PALABRAS CLAVE: Descriptores del trabajo que presenta el artículo, no más de 10 términos.
 - KEY WORDS: Traducción al inglés de las palabras clave.
 - DATOS DEL AUTOR: Relación breve de datos profesionales (ocupación, lugar de trabajo, categoría profesional, trayectoria científica, experiencia, etc.) añadiendo una dirección e-mail de contacto.
- El artículo no excederá de 30 páginas.
- Las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo (al tamaño real de presentación en la página) y, como ya se ha dicho, se presentarán en ficheros independientes. En el texto se indicará claramente el lugar exacto donde vayan a estar ubicados de la siguiente manera: [GRÁFICO 1].
- La Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales adopta básicamente el sistema de normas de citación propuesto por la A.P.A. (1994) *Publication*

Manual (4th ed.). Para hacer referencia a las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta lo siguiente:

- Todas las citas irán incorporadas en el texto, no a pie de página ni al final, mediante el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, éstas deben ir entre comillas y al final de las mismas se pondrá entre paréntesis el apellido del autor (o autores), el año de la publicación y el número de la página separado por comas.
- Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor; bien mediante un paréntesis donde aparezca el apellido y la fecha de publicación, separado por comas, o bien poniendo entre paréntesis el año, si el apellido del autor aparece en el texto.
- Al final del documento se añadirá el listado de las referencias bibliográficas correspondientes a las citas incluidas en el texto. La estructura de las referencias bibliográficas es la siguiente (prestar atención a los signos de puntuación):
 - *Para libros*: Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.
 - *Para artículos de revistas*: Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del artículo. *Título de la Revista*, volumen (número), páginas.
 - *Para capítulos de libros*: Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del capítulo. En Iniciales del Nombre. Apellido (ed-s.). *Título del libro*, (pp. páginas). Ciudad de publicación: Editorial.
 - *Para documentos electrónicos*: Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del documento [On-line]. Disponible en <http://www...> [consultado en fecha (dd/mm/aaaa)].

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

Temática:

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

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

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

Admisión de artículos:

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

Artículos publicados:

La Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales no abonará cantidad alguna a los autores por la publicación de sus artículos; se les dará acceso al número completo en que aparecen.

La Redacción no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos, por tanto serán los autores los únicos responsables de su contenido y de las consecuencias que pudieran derivarse de su publicación.

www.iberopsicomot.net
vol. 8 (3)



MONOGRÁFICO

Homenaje a André Lapierre

Número 31
Agosto de 2008

vol. 8 (3)

Número 31
Agosto de 2008

www.iberopsicomot.net



Editán:

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

