



NOVIEMBRE 2012

NÚMERO

37

Revista
Iberoamericana de
Psicomotricidad y
Técnicas
Corporales

REENCUENTRO

Edita
Red Fortaleza de Universidades
con Formación en Psicomotricidad
Universidad de Morón (Argentina)
Asociación de Psicomotricistas
del Estado Español

ISSN: 1577-0788



Revista
Iberoamericana de
Psicomotricidad y
Técnicas
Corporales

NOVIEMBRE 2010

NÚMERO

37

Staf

Fundador

• Pedro P. Berruezo (España)

Director

• Juan Mila (Uruguay)

Director Asociado

• Miguel Sassano (Argentina)

Consejo de Redacción

• Monserrat Antón (España)

• Pilar Arnaiz (España)

• Pablo Bottini (Argentina)

• Dayse Campos (Brasil)

• Misericordia Camps (España)

• Blanca García (Uruguay)

• Lola García (España)

• Alfonso Lázaro (España)

• Cristina de León (Uruguay)

• Miguel Llorca (España)

• Leila Manso (Brasil)

• Rui Martins (Portugal)

• Rogelio Martínez (España)

• Roberto Paterno (Argentina)

• Rosa María Peceli (Uruguay)

• Claudia Ravera (Uruguay)

• Joaquín Sarrabona (España)

• Begoña Suárez (México)

• Alicia Valsagna (Argentina)

Corrección:

Lic. Susana Lamaison

Diseño y Diagramación

D.C.V. Sandra Luján

Edita

Red Fortaleza de Universidades con

Formación en Psicomotricidad

Universidad de Morón (Argentina)

Asociación de Psicomotricistas del

Estado Español

ISSN: 1577-0788

Sumario

EDITORIAL

Reencuentro

3

Piel, envoltura, tocar y ser tocado: El lugar del tacto en Psicomotricidad.

4

Skin - enveloping, touching and being touched: The role of touch in Psychomotricity
Cori Camps Llauradó

La investigación de la actividad psicomotriz.

44

To investigate in psychomotor activity: why and how
Miguel Llorca Llinares - Josefina Sánchez Rodríguez

El cuerpo como escenario de las emociones.

58

The body as a scenario for the emotions
Miguel Sassano

La formación del Psicomotricista en Chile.

80

Training of the psychomotricist in Chile
Marcela Hernández Lechuga

Esquema corporal, imagen corporal y culturas.

87

Body - scheme, body - image and cultura
Melita Cristaldi y Adalbert Guy Nog

¿Cómo soy? Trabajo sobre esquema e imagen corporal en niños de 2 y 3 años de edad.

99

How am I? Work on the scheme and body image in children of 2-3 years of age.
Gabriela Guzmán Dávalos - Karen Adriana García Hernández

¿Equilibrio y desequilibrio, fortaleza o amenaza?

110

¿Balance - unbalance, strength o treat?
Irma Benazar - María Hernández - Mayra Alejandra Ovalles.

Terapia corporal y Psicomotricidad: Como acompañar adultos que sufren de trastornos de la imagen corporal, ejerciendo en profesión liberal.

134

Corporal mediation therapy and psychomotricity: how helping adults with troubles in body image in private practice.

Sabine Fritis Arcaya

Sentido, grafo y arte.

146

Sens, graph and art
Florent Vincent

Eventos

153

Normas de Publicación

156

Reencuentro

Una vez más nos reencontramos con nuestros lectores. Estamos muy satisfechos de poder presentar esta querida Revista, que cuenta ya con doce años de trayectoria y con el presente número, alcanzamos la cifra treinta y siete publicaciones. Es un orgullo, para nosotros, el poder darle la continuidad a la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, con la que soñó nuestro compañero y amigo Pedro Pablo Berruezo y Adelantado.

Si bien, el número treinta y siete no cuenta con una simbología específica en la mitología y la religiosidad, si tiene un enorme valor simbólico para quienes trabajamos en y para la Disciplina y la Profesión de la Psicomotricidad.

Para nosotros significa la consolidación de una sociedad de trabajo y de utopía, forjada con la labor conjunta de un staff de compañeros que desinteresadamente brindan sus esfuerzos para continuar con la formación propia y con la formación de otros profesionales.

Especialmente este número nos permite acercarnos a la diversidad de trabajos de la especialidad de autores de diferentes continentes, países y lenguas. Las divergencias, las diferencias, son expuestas en base al respeto, y eso no es poca cosa.

Sabemos que los artículos de los diversos autores son citados permanentemente por profesores de

la psicomotricidad, por psicomotricistas y por estudiantes de psicomotricidad, en las universidades y en los ámbitos de la educación superior de diferentes países, y esa es nuestra mayor satisfacción.

Treinta y siete números, son muchos, pero nunca serán suficientes, por ello seguimos en el trillo, continuamos trabajando para continuar con nuestra publicación.

Abrazo psicomotor a todos!!!

Miguel Sassano
Director Asociado

Juan Mila
Director



Piel, envoltura, tocar y ser tocado: el lugar del tacto en psicomotricidad

Skin - enveloping, touching and being touched: the role of touch in psychomotricity

Cori Camps Llauradó

DATOS DE LOS AUTORES

Cori Camps Llauradó es Licenciada y Doctora en Psicología, profesora Titular de Universidad del Departamento de Psicología (Universidad Rovira i Virgili, Tarragona (España)). Imparte asignaturas vinculadas a la Psicomotricidad desde el año 1983. Actualmente imparte en el plan de estudios de Psicología: "Desarrollo psicomotor" (asignatura obligatoria del plan de estudios) e "Intervención psicomotriz" (asignatura optativa), y en el plan de estudios de Maestro: "Desarrollo y educación psicomotriz" y "Trabajo psico-corporal". Es codirectora del Postgrado "Especialista Universitario en Educación psicomotriz y desarrollo psicológico" y del Máster en "Educación y terapia Psicomotriz". Desde el año 2001 hasta 2008 ha ejercido como Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de dicha Universidad. Tiene diversos artículos, capítulos de libro, libros, ponencias y comunicaciones a Congresos, vinculados a la psicomotricidad. Coordina el grupo de investigación de la Universidad Rovira i Virgili: "Desarrollo psicológico e intervención psicomotriz". Coordinadora de Proyectos de transferencia con instituciones para la intervención psicomotriz.

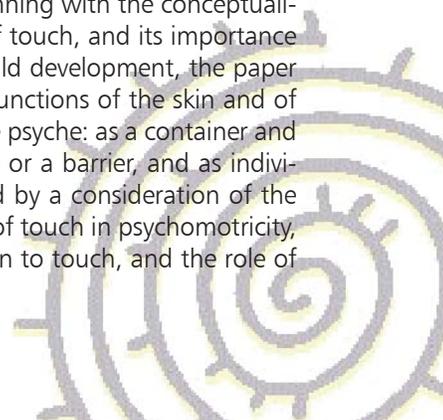
Dirección de contacto: cori.camps@urv.cat

RESUMEN

El objetivo de esta ponencia es delimitar el lugar del tacto en Psicomotricidad. A partir de la conceptualización sobre la piel y el tacto y su importancia en las primeras etapas de desarrollo del niño, se abordan algunas de las funciones de la piel y el tacto en la constitución del psiquismo: como continente y sostén, como envoltura o barrera de contención, y como individuación. A continuación, se plantea la importancia de la piel y el tacto en Psicomotricidad, el encuadre en relación al tocar, y

ABSTRACT

The aim of this paper is to define the role of touch in psychomotricity. Beginning with the conceptualisation of the skin and of touch, and its importance in the early stages of child development, the paper addresses some of the functions of the skin and of touch in constituting the psyche: as a container and a support, as a covering or a barrier, and as individuation. This is followed by a consideration of the importance of skin and of touch in psychomotricity, the framework in relation to touch, and the role of



la función del terapeuta psicomotor para la construcción de una piel psíquica, a través del juego, la relación y la evolución hacia la individuación, las técnicas de relajación y el masaje. Por último, se hace referencia al trabajo sobre la piel y el tacto en la formación corporal y personal del psicomotricista, a partir de dos propuestas extraídas de sesiones de formación corporal.

PALABRAS CLAVES

Tacto en psicomotricidad, rol del psicomotricista, formación corporal del psicomotricista.

the psychomotor therapist in constructing a psychic skin, by playing, relating and evolving towards individuation, relaxation techniques and massage. Lastly, reference is made to the work the psychomotor therapist carries out on the skin and on touch in body and personal training, based on the two proposals extracted from body training sessions.

KEYWORDS

Touch in psychomotricity, role of the psychomotor therapist, psychomotor therapist body training

INTRODUCCIÓN

Los psicomotricistas trabajamos con el cuerpo y a través del cuerpo, del otro y nuestro propio cuerpo. Ello implica en muchas ocasiones un contacto corporal con el otro, contacto que, si no tenemos claro el encuadre, puede conllevar riesgos para la persona con la que estamos trabajando. Este artículo trata del lugar del tacto en psicomotricidad, pero previamente nos referimos a algunos aspectos generales sobre la piel, el tacto, y el tocar, que nos permitirán una primera reflexión sobre la trascendencia que la piel y el tacto tienen para la constitución de su psiquismo del niño. A continuación, nos centramos ya en la piel y el tacto en psicomotricidad y en cómo podemos intervenir para ayudar a la construcción o re-construcción de una piel corporal y psíquica. Finalmente, destacamos la importancia de la formación corporal y personal del psicomotricista para poder intervenir a través del tacto y el contacto con el otro, siendo imprescindible esta toma de conciencia sobre su propio "Yo-piel".

1) SOBRE LA PIEL Y EL TACTO.

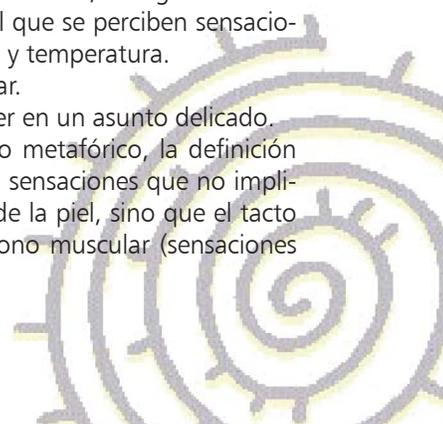
En este apartado partimos de la conceptualización sobre "tacto" y "piel", a nivel léxico y semántico, su función a nivel orgánico, y otras consideraciones sobre el tacto, que nos situarán en la concepción de la piel y el tacto como algo que tiene que ver no sólo con lo orgánico, sino que tiene también profundas implicaciones con el psiquismo.

1.1.- Lenguaje: nivel léxico y semántico

En primer lugar, a nivel léxico, en el Diccionario de la Real Academia Española, encontramos, entre las acepciones de la palabra "Tacto", las siguientes:

- Sentido corporal con el que se perciben sensaciones de contacto, presión y temperatura.
- Acción de tocar o palpar.
- Prudencia para proceder en un asunto delicado.

Al margen de su sentido metafórico, la definición de tacto nos remite ya a sensaciones que no implican sólo la sensibilidad de la piel, sino que el tacto está unido también al tono muscular (sensaciones



de contacto y presión). Sabemos de la importancia del tono como elemento central en el desarrollo y la intervención psicomotriz (ver Camps, 2007). Su importancia ha sido subrayada por Wallon en relación al desarrollo del carácter y del pensamiento, refiriéndose a la piel como uno de los reguladores del tono, a través de las sensaciones propioceptivas.

En el mismo diccionario, encontramos la siguiente definición de "Piel": "Tegumento extendido sobre todo el cuerpo del animal, que en los vertebrados está formado por una capa externa o epidermis y otra interna o dermis." Tegumento proviene del latín "tegumentum" que significa "lo que cubre o envuelve". Siguiendo con la etimología, la palabra "envoltura" se refiere a: pañales o mantillas de una criatura.

Estas definiciones de piel nos recuerdan que la piel ocupa todo el cuerpo y remiten al concepto de envoltura, una envoltura asociada etimológicamente a las primeras etapas evolutivas del bebé.

Tal como señala Anzieu (1985), todos los seres vivos están recubiertos por una piel o membrana, siendo la lista de sinónimos de "membrana" considerable. Anzieu se refiere también al término "dura-madre", envoltura inmediata de los centros nerviosos, la más profunda de las meninges: etimológicamente el término designa la "madre-piel", transmitiendo el lenguaje la idea que la piel de la madre es la primera piel. Este autor constata que los términos "piel, mano, tocar" están entre los que tienen más acepciones en los diccionarios. Esto nos da idea de sus diversas significaciones.

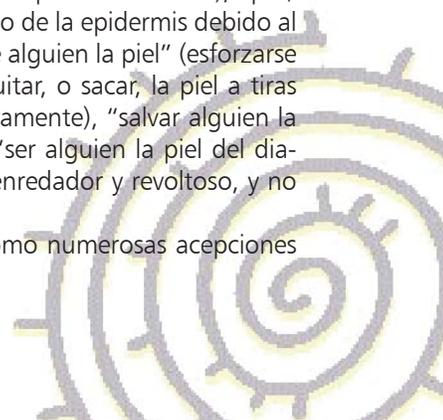
En segundo lugar, abordamos el nivel semántico. La piel y el tacto tienen implicaciones más allá de lo puramente orgánico. Así lo testimonian citas de distintos autores y también las expresiones populares. Veamos algunas citas que se refieren a la piel y a su

relación con el psiquismo:

- "La piel es lo más profundo que hay en el hombre" (Paul Valéry)
- "Encontramos en cada ser humano una nostalgia de un contacto piel a piel que permitiría una lectura directa de los pensamientos, de los sentimientos, de las imágenes del otro" (Didier Anzieu)
- "Las caricias, los contactos piel a piel, los masajes, todo esto alimenta al niño. Es un alimento tan necesario como los minerales, las vitaminas y las proteínas"... "¿Alimentar al niño? Sí, pero no solamente con leche. Hay que tomarlo en brazos. Hay que acariciarlo. Hay que hablar a la piel del pequeño, hay que hablarle a su espalda, que tiene sed y hambre, igual que su vientre" (Frédéric Leboyer)
- "El tocar y el contacto son los elementos más decisivos para definir las estructuras de nuestro mundo" (Ortega y Gasset, en Ajuriaguerra, 1989)

Por otra parte, existen muchas expresiones populares que relacionan la piel con las emociones y sentimientos. Citamos aquí algunas: "a flor de piel", "ponerse en la piel del otro", "vivirlo en propia piel", "ponerse rojo como un tomate", "ser o quedar tocado". Algunas expresiones podemos incluso encontrarlas en el diccionario. Así, en el Diccionario de la Lengua Castellana (RAE) aparecen, entre otras: "piel de cordero" (apariencia inofensiva y bondadosa que encubre propósitos, normalmente negativos, que no se corresponden con ella), "piel/carne de gallina" (aspecto de la epidermis debido al frío o al miedo), "dejarse alguien la piel" (esforzarse al máximo en algo), "quitar, o sacar, la piel a tiras a alguien" (criticarlo duramente), "salvar alguien la piel" (salvar el pellejo), "ser alguien la piel del diablo" (ser muy travieso, enredador y revoltoso, y no admitir sujeción).

Anzieu (1985) señala cómo numerosas acepciones



del lenguaje hablado hacen referencia a la mayor parte de las funciones conjuntas de la piel y del Yo (por ejemplo, "meterse en el pellejo de alguien", como función de identificación, o "entrar en contacto", como función de comunicación). Igualmente, cita las palabras "sentir" e "impresión", las cuales designan la resonancia subjetiva de las cosas en nosotros y que originalmente se refieren al contacto con la piel.

Y terminamos con expresiones desde la psicomotricidad o lo que podríamos denominar "viñetas desde la psicomotricidad", expresiones o situaciones que probablemente la mayoría hemos visto o escuchado:

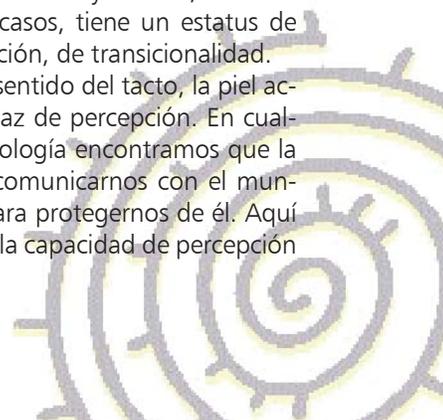
- "Los psicomotricistas tocamos mucho"
- "A mi me gusta mucho tocar"
- Una estudiante en formación está continuamente abrazando a los niños, llevándolos en brazos.... "es que me encantan los niños"... "es impulsivo, sin darme cuenta"... "me apetecía abrazarlo"... ¿Es eso lo que necesitaban los niños?
- Otra estudiante, en una sesión de educación psicomotriz, se le acerca un niño y la toca y ella se aparta, se sobresalta.... ¿Qué le está pasando? ¿Cómo va a poder trabajar con los niños en psicomotricidad?

1.2.- Piel y biología

No solemos considerar a la piel como un órgano, pero lo es. Es un órgano que se extiende por todo el exterior de nuestro cuerpo. Representa el 18 % de nuestro peso corporal (el 20% en el neonato) y es el sentido que ocupa mayor superficie. Tiene una gran cantidad de receptores (50 receptores por cada 100 mm²). No es fácil encontrar una función en el cuerpo en la que no intervenga la piel. Este órgano tiene una gran importancia en la vida del ser humano. Tal como señala Anzieu (1985), es el

más vital de los sentidos: se puede vivir sin audición o sin vista, privado de gusto y olfato, pero sin la integridad de la mayor parte de la piel no se puede sobrevivir. Además de ser uno de los órganos de los sentidos, interviene en otras muchas funciones biológicas, como la respiración, transpiración, mantenimiento del tono, circulación, digestión, excreción o reproducción. La piel, sistema de varios órganos de los sentidos (tocar, presión, dolor, calor...), está en estrecha conexión con los demás órganos externos de los sentidos (oído, vista, olfato y gusto) y con las sensibilidades kinestésica y de equilibrio. La epidermis permite el intercambio de señales con el entorno, en forma de doble feed-back, extendiéndose esta función a la mayor parte de los órganos de los sentidos, de la postura y de la motricidad. Nos parece especialmente importante este aspecto en el ámbito de la psicomotricidad, por su conexión con el tono muscular y el movimiento, aspecto al que nos hemos referido ya, desde otro punto de vista, más arriba.

A nivel psicofisiológico, Anzieu (1985) señala que la piel proporciona numerosos ejemplos de funcionamiento paradójico: mantiene el equilibrio de nuestro medio interno contra las perturbaciones exógenas, pero en su forma, textura, coloración y cicatrices conserva las marcas de esas perturbaciones; la piel es permeable e impermeable; es superficial y profunda; nos proporciona placeres y dolores; es sólida y frágil... En todos los casos, tiene un estatus de intermediaria, de separación, de transicionalidad. Además de gobernar el sentido del tacto, la piel actúa como un medio eficaz de percepción. En cualquier tratado de dermatología encontramos que la piel nos envuelve para comunicarnos con el mundo externo y, a la vez, para protegernos de él. Aquí aparecen ya, además de la capacidad de percepción



que nos proporciona la piel, dos de sus funciones que tendrán implicaciones psíquicas y a las que nos referiremos también desde la intervención psicomotriz: la función de comunicación y la de protección. La piel tiene un importantísimo papel como canal que trasciende más allá de lo meramente físico, convirtiéndose en conductor de sentimientos y emociones, y eso va a ser fundamental para nuestro trabajo.

La piel es un lugar de gran sensibilidad que reacciona directamente a los procesos psíquicos inconscientes. Las enfermedades de la piel tienen muchas veces un origen psicosomático. Desde la antigüedad, las enfermedades de la piel fueron estudiadas con una doble mirada. Había algo incomprensible en ellas. La piel es un órgano sobre el cual se expresan situaciones emocionales, trayendo como consecuencia alteraciones del riego sanguíneo, de la humedad la temperatura, o directamente se manifiestan en trastornos en las zonas de contacto con el exterior.

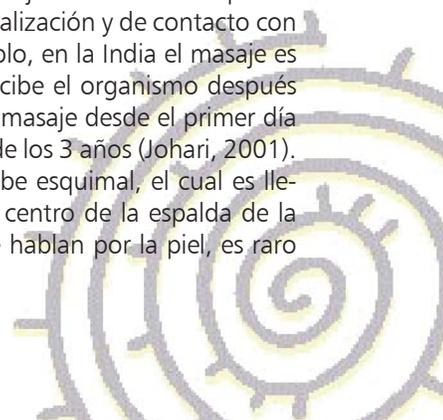
Para Anzieu, las afecciones de la piel mantienen relación estrecha con situaciones de estrés, crecidas emocionales y fallas narcisísticas e insuficiencias de estructuración del Yo. Para él, "la gravedad de la alteración de la piel está en relación con la importancia cualitativa y cuantitativa de las fallas del Yo-piel" (Anzieu, 1985, 46). Afirma que algunas enfermedades de la piel parecen relacionadas con exceso de estimulación o contacto con la madre en los primeros tiempos de vida y otras con estimulación insuficiente. "Llega a la conclusión que en todos los casos el eje pasa por la prohibición del tocar. Por un lado, el exceso de cuidados maternos sería intrusivo y peligroso en la medida en que vulnera y transgrede la prohibición del tocar necesaria para dejarle al niño construir una paraexcitación y una envoltura

psíquica propia. Por otro lado, la carencia de caricias y cuidados maternos sería equivalente a una prohibición excesiva, violenta y prematura de pegarse al cuerpo del otro". (Ulnik, 2004, 74)

1.3.- Sobre el "tocar".

Partiendo de Potel (2008), haremos una reflexión sobre el tocar en relación a distintos aspectos: el tocar en la cultura, a lo largo del ciclo vital, el tocar y los sentimientos, el tocar y la sexualidad, la reciprocidad del tacto.

- El tocar en la cultura: el tocar toma un valor y un sentido según las culturas. En algunas, está integrado con la comunicación, en otras es objeto de tabú y de prohibición. El tocar es una cuestión simbólica y representa cosas muy diferentes según se pertenezca a una u otra cultura (Potel, 2008). Muchas veces, hay un tabú acerca del tacto, confundiendo en un contacto con connotaciones de seducción. Anzieu señala cómo en numerosos países se establecen tabúes del tacto para proteger de la excitación sexual, para obligar a renunciar al contacto epidérmico, global y tierno. Podemos pensar por ejemplo en cómo se saluda en cada cultura, implicando en cada caso una mayor proximidad o distancia. En la cultura occidental, el contacto corporal directo está mucho más restringido que en otras sociedades (China, India), que están más orientadas al tacto, siendo en algunas el masaje una de las vías principales del proceso de socialización y de contacto con la comunidad. Por ejemplo, en la India el masaje es la primera ayuda que recibe el organismo después del nacimiento. Se hace masaje desde el primer día de vida hasta alrededor de los 3 años (Johari, 2001). Otro ejemplo sería el bebe esquimal, el cual es llevado desnudo contra el centro de la espalda de la madre; madre y bebe se hablan por la piel, es raro



que el bebé llore. Al contrario, ciertas sociedades infligen sistemáticamente prácticas dolorosas sobre la piel de los niños (Anzieu, 1985).

- El tocar a lo largo del ciclo vital: las estimulaciones táctiles tienen una influencia precoz y prolongada en el funcionamiento y desarrollo del organismo. El tocar es sentido y utilizado de forma diferente según la edad. Para el niño pequeño, es el modo relacional más natural, tanto en el rechazo como en la espontaneidad del contacto. Cuando el niño crece, se distancia del cuerpo del otro, las palabras toman un lugar privilegiado en nuestra forma de comunicación occidental. En el adolescente, el tocar está asociado a una sexualidad naciente. La incomodidad de tocar, especialmente cara a los padres, aparece muchas veces de forma casi fóbica. En el adulto, tocar esta fuertemente influenciado por la cultura a la que pertenece, por las relaciones de pareja que establece. Su comunicación con el otro, integrando o no el tocar, es a menudo un eco de la forma como uno mismo ha sido tocado de niño.

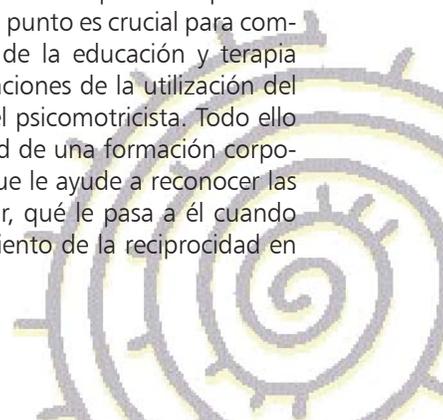
- El tocar está ligado a los sentimientos: cuando se ama, se acortan las distancias. La aproximación corporal es una consecuencia natural de los sentimientos de amor. Pero juega también un rol en el odio, la agresividad, la violencia. El tocar atraviesa el espacio de protección (espacio vital de cada uno) e introduce una relación de intimidad. (Potel, 2008). La piel es el testigo de nuestras reacciones hacia el otro: los cambios de color, la "piel de gallina", o todas las expresiones populares que hemos mencionado más arriba y que hacen referencia a las emociones. "El tocar no es neutro, por él pasa la tonalidad de nuestras emociones e intenciones. El contacto puede ser calmo, afectuoso, frío, agresivo, envolvente. Muy raramente es indiferente". (Oberman, 2008, 123)

- El tocar tiene un valor sexual: reconocerlo es fun-

damental. Vehicula la identidad sexual de cada uno. Según el sexo uno no toca igual, uno no siente igual. Anzieu (1985) hace referencia a los efectos de los intercambios táctiles sobre el desarrollo sexual (disponibilidad para la excitación...).

- El tocar es siempre recíproco: no se puede tocar sin reciprocidad. Simultáneamente, y por ello la acción de tocar es compleja, la bipolaridad "actividad-pasividad" es presente. Yo toco y soy tocado al mismo tiempo. En algunas profesiones médicas, el tocar es inherente a los cuidados físicos (fisioterapia, cirugía, etc.). (Potel, 2008) Ajuriaguerra plantea que "el tocar es el más fundamental de los sentidos, pues se une aquello que toca con lo que es tocado" (Ajuriaguerra, 1989, en Oberman, 2008). Según Defontaine, "si el ojo puede ver sin ser visto y el oído puede oír sin ser oído, la mano no puede tocar sin ser tocada a la vez". El tacto siempre se reserva para las relaciones más próximas.

Nos parece importante destacar algunos aspectos de este apartado, en relación a la Psicomotricidad: la necesidad de tener en cuenta la cultura a la que pertenece la persona con la que vamos a trabajar, los diferentes modos de utilizar el tacto y el contacto según la etapa evolutiva en la que está (no será lo mismo trabajar con un bebé, un niño, un adolescente, un adulto, una persona mayor), la no utilización del tacto como fuente de excitación sexual, y el tener presente que el tocar implica siempre una reciprocidad. Este último punto es crucial para comprender la importancia de la educación y terapia psicomotriz y las implicaciones de la utilización del cuerpo en el niño y en el psicomotricista. Todo ello nos llevará a la necesidad de una formación corporal del psicomotricista que le ayude a reconocer las distintas formas de tocar, qué le pasa a él cuando es tocado, el reconocimiento de la reciprocidad en



el tocar, toda la gama de sentimientos y emociones que se desencadenan de forma inconsciente a través del trabajo corporal sobre el tacto. A ello nos referimos al final de este artículo.

2) EL PAPEL DE LA PIEL Y EL TACTO EN LAS PRIMERAS ETAPAS DEL DESARROLLO DEL NIÑO.

En este apartado nos referiremos en primer lugar, de forma sintética, a la importancia del tacto y el contacto para la maduración y desarrollo en los animales y en los seres humanos. A continuación describiremos el papel que tiene la piel y el tacto en las primeras etapas de desarrollo del niño.

2.1.- Importancia del tacto y el contacto en los animales y los seres humanos.

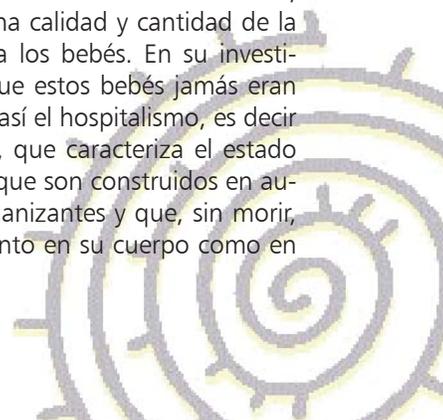
Tal como señala Oiberman (2008), tanto desde los estudios etológicos sobre las alteraciones del desarrollo producidas por la ausencia de contactos corporales normales en los monos, como desde las teorías psicoanalíticas, la piel tiene un rol fundamental, pues no es solamente un lugar de intercambio entre el cuerpo de la madre y el niño, sino una especie de membrana fronteriza y protectora.

A nivel fisiológico, diferentes trabajos experimentales hechos con animales (ver Porres, 1993 y Schneider, 1991) han demostrado que la estimulación cutánea en los mamíferos tiene una función importante en todas las fases del desarrollo, pero su trascendencia es decisiva en los primeros días de vida, por sus repercusiones en el sistema inmunológico, aumentando considerablemente la resistencia a enfermedades infecciosas.

En su estudio etológico, Harlow y colaboradores (1958), separaron a los monos de sus madres, unas pocas horas después de su nacimiento, y les colo-

caron unos pañales afelpados sobre el suelo de sus jaulas. Los monitos establecieron profundos lazos personales con estos pañales, por su textura, semejante a la conducta de apego del bebé humano. Posteriormente, ofrecieron a los monos recién nacidos una madre sustituta, de felpa o de alambre, dividieron el grupo en dos y cada grupo recibía el alimento del "pecho" de una de las dos madres sustitutas. Todos los monitos prefirieron la de felpa, pasaban más tiempo con ella, y buscaban su protección ante una situación de miedo, a pesar que el alimento se lo proporcionase la de alambre. Luego probaron con dos madres de felpa, una con balanceo y la otra fija. El movimiento parece fortalecer el afecto, aunque mucho menos significativamente que el simple tacto. Igualmente, la estimulación visual parece jugar un papel adicional. Estos datos atestiguan la suprema importancia que supone el contacto corporal y el bienestar inmediato que trae consigo en la formación de la atracción de la cría hacia su madre y el descubrimiento de la poca o ninguna importancia del papel del pecho y del acto de dar alimento.

Igualmente, distintas investigaciones llevadas a cabo con bebés, supusieron una llamada de atención sobre la importancia del tacto y el contacto en los primeros meses de vida. Recordamos aquí los trabajos de Spitz (1969), el cual se interrogó sobre la fuerte mortalidad de los bebés en los orfanatos, y ello a pesar de la buena calidad y cantidad de la nutrición administrada a los bebés. En su investigación, se dio cuenta que estos bebés jamás eran tocados. Spitz describió así el hospitalismo, es decir la carencia de cuidados, que caracteriza el estado psíquico de estos niños que son construidos en ausencia de cuidados humanizantes y que, sin morir, manifiestan carencias tanto en su cuerpo como en



su psiquismo. De forma más concreta, diferenció entre el marasmo (en niños privados del establecimiento de relaciones de objeto) y la depresión anaclítica (en niños que sí habían establecido el vínculo, pero que entre el 6º y 8º mes de vida fueron separados del objeto libidinal), presentando un retraso importante, tanto a nivel fisiológico como psicológico. La puesta en juego de lo que denominó "cuidados de piel" (cambios menos instrumentalizados, baños con más contacto, biberones sosteniendo al bebé en los brazos) hizo descender rápidamente la mortalidad.

Los trabajos posteriores pusieron en evidencia la importancia de las simbolizaciones primarias, que se sitúan en las primeras relaciones en las cuales el cuerpo juega un rol fundamental, como primer vector de lenguaje en la persona. Podemos citar a este respecto los trabajos de Dolto, Pikler, Anzieu, Roussillon (Potel, 2010).

2.2.- El papel de la piel y el tacto en las primeras etapas de desarrollo del niño.

La importancia de la piel en el desarrollo del psiquismo es señalada por Anzieu (1985), justificando que la piel posee una primacía estructural sobre los otros sentidos: es el único sentido que recubre todo el cuerpo; en sí misma contiene diferentes sentidos (calor, dolor, contacto, presión...) cuya proximidad física entreaña la continuidad psíquica; el tacto es el único sentido que posee una estructura reflexiva, tal como hemos visto más arriba (el niño que toca experimenta dos sensaciones complementarias en su piel: la de tocar y la de ser tocado).

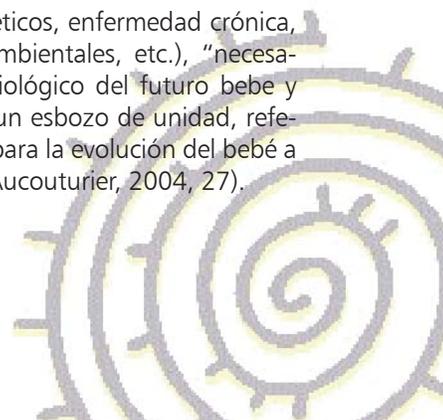
2.2.1.- Gestación.

De todos los sentidos, el tacto es el que aparece más temprano: ya el embrión de dos meses reac-

ciona cuando se le toca. La madre y su bebé están en contacto estrecho, permanente y obligado durante nueve meses. En el útero, los fetos reaccionan de forma diferente al contacto, algunos reaccionan calmadamente; otros, más bruscamente. Y la mamá presenta también distintos grados de tensión muscular. "Se supone, entonces, que después del nacimiento, no pueden ser insensibles a los diferentes grados de tensión y al contacto" (Oberman, 2008, 124)

Tal como señala Aucouturier, "el feto necesita la continuidad de un "envoltorio maternal" satisfactorio para la maduración de las funciones biológicas y sensoriomotrices... Envuelto en el líquido amniótico con una constancia térmica, está bien protegido, permanece constantemente con la espalda redondeada y se siente bien sostenido. Flotando, el futuro bebé está en constante movimiento, porque su madre se mueve... Las posturas del cuerpo de la madre, sus desplazamientos y sus movimientos provocan contracciones y distensiones regulares en el útero que, a su vez, provocan por la diferencia de presión, una estimulación de la piel...". Envuelto en el líquido amniótico, el bebé oye los ruidos deformados del latido cardíaco, la respiración, la voz de su madre. (Aucouturier, 2004, 22-23) Hay numerosos factores traumatizantes que pueden conjurarse entre sí con el riesgo de provocar alteraciones en la constancia y en el ritmo del envoltorio maternal (debidas a factores genéticos, enfermedad crónica, factores psicológicos, ambientales, etc.), "necesarios para el equilibrio biológico del futuro bebe y para la constitución de un esbozo de unidad, referente originario estable para la evolución del bebé a partir del nacimiento" (Aucouturier, 2004, 27).

2.2.2.- Nacimiento.



El tacto es el sentido más maduro en el momento del nacimiento. Durante el proceso de nacimiento, el bebé tendrá que asumir ciertas funciones que antes eran aseguradas por el cuerpo materno, por ejemplo, la regulación de la temperatura. "En el momento de nacer, el recién nacido se encuentra inmerso de pronto en un torbellino sensoriomotor: pasa de un medio acuático, casi sin gravedad, en el que se encontraba arropado, sostenido continuamente, a un medio aéreo. Podemos imaginar el vacío a su alrededor y el peso que le oprime... la penetración del aire en las vías respiratorias, el dolor provocado por la luz, los ruidos, el frío... En tales condiciones el recién nacido ha de sentirse protegido para vivir la continuidad del equilibrio biológico que había desarrollado durante la fase prenatal... (Aucouturier, 2004, 27-28). "Al nacer, "el bebé es como un astronauta propulsado al espacio sin ninguna combinación para mantenerle unido", una metáfora de Bick que ilustra claramente el estado en que se encuentra todo recién nacido y su necesidad vital de ser protegido y unificado". (Aucouturier, 2004, 33) El nacimiento impone la ruptura de un espacio de vía única, el cuerpo materno, en dos espacios definitivamente separados (Gauberti, 1993). En el momento del nacimiento, "la piel del recién nacido es el primer lugar del cuerpo, el más externo, donde viene a expresarse la falta de envoltorio uterino" (Oiberman, 2008, 124). Es un momento tan crucial y tan frágil que el primer gesto de la comadrona es envolver el recién nacido, rodearlo, volverle a dar rápidamente el contacto cutáneo, a fin que el lazo no sea roto: por el calor corporal (poner el bebé sobre el vientre materno), por el baño, por la ropa, después a través del amamantamiento. De este primer momento inaugural en el que se bosqueja la primera percepción de un dentro y de un fuera, se

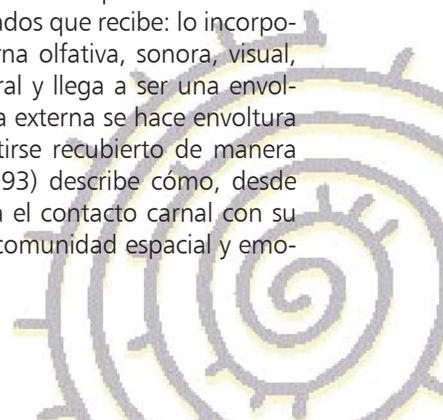
diferenciarán dos espacios distintos, el espacio de sí y el espacio de no-yo. De esta noción de no –yo se construirá más adelante, el reconocimiento del espacio de otro, esencial para la socialización (Potel, 2010).

2.2.3.- Después del nacimiento

Después del nacimiento, la comunicación del bebé con su mamá, que durante la gestación era directa y constante, es interrumpida. El bebé, para sentirse seguro y protegido, necesitará una nueva envoltura protectora, la cual será ir construyendo a partir de los abrazos, caricias, presiones, masajes, arropamiento, la voz de la mamá... Se iniciará así otra forma de comunicación, transformándose el tacto y el contacto en un intercambio de señales entre la mamá y su bebé.

Ahora bien, tal como afirma Oiberman (2008), por más rico que sea ese contacto, nunca podrá cubrir la totalidad de la superficie del cuerpo del bebé ni mantenerse sin interrupción, como ocurría cuando estaba en el útero. Es por ello que la madre ofrece, en su lugar, estos otros modos de comunicación y el bebé, a través de sus posibilidades psíquicas, tratará de llenar esos vacíos.

En palabras de Anzieu (en Aucouturier, 2004): "El bebé, gracias a las acciones de transformación que le procura el objeto externo va incorporando un conjunto perceptivo sensoriomotor que es el resultado de la calidad de los cuidados que recibe: lo incorpora como envoltura externa olfativa, sonora, visual, táctil, cinestésica, postural y llega a ser una envoltura propia. La cobertura externa se hace envoltura propia y le permite sentirse recubierto de manera continua". Gauberti (1993) describe cómo, desde que el bebé reencuentra el contacto carnal con su madre, se instaura una comunidad espacial y emo-



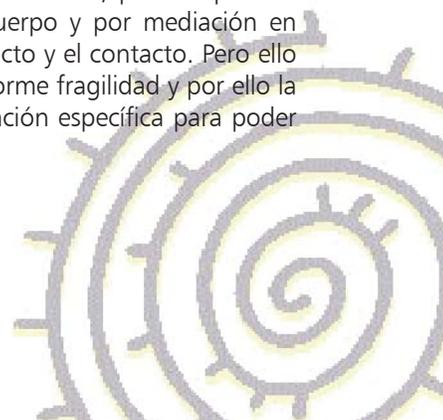
cional, apuntalada por la relación cuerpo a cuerpo, piel a piel, que evolucionará hasta el fin del segundo año de vida, antes que las palabras no reemplacen en la comunicación las expresiones emocionales del cuerpo, las cuales continuaran particularizando el discurso.

El nacimiento implica para la madre que el exterior de su cuerpo conozca el exterior del cuerpo de su hijo, que descubra los volúmenes, la textura, los olores de este cuerpo desconocido que ha llevado nueve meses en el interior de su vientre. La confrontación corporal con su bebé reclamará una capacidad de adaptación y de aceptación de él distinto y separado de ella. El recién nacido es sometido al mismo descubrimiento. Pero para él a este conmovedor re-conocimiento se junta la magistral novedad del entorno perceptivo: le invaden emociones dolorosas como el hambre, se abren "agujeros" en las estimulaciones cutáneas, espacios de piel no calentados, ya no le acompañan el ritmo y los latidos del corazón materno. El recién nacido se encuentra de golpe con esta necesidad vital de ser envuelto, contenido, sostenido, para que sea soportable esta angustiada pérdida de límites, de resistencia a los movimientos, de presiones contra la piel. La madre es la única garantía de la satisfacción de esta necesidad y por tanto de calmar la angustia. El niño y la madre interactúan y se interestructuran, y las reacciones de cada uno toman para el otro una significación de llamadas y respuestas. Esta comunicación se elabora por medio de cambios corporales y, durante las primeras semanas, la vía privilegiada será la sensibilidad cutánea. "La piel, órgano sensible transmisor de percepciones internas y externas, enlaza las múltiples sensaciones que recibe el recién nacido del cuerpo materno y sostiene la elaboración de la unificación corporal. Todas las estimula-

ciones cutáneas, caricias, balanceos, procuran a la piel una realidad perceptiva que apoya su función de frontera entre el dentro y el fuera del cuerpo; estas estimulaciones modelan la envoltura corporal y sientan las bases de un yo-corporal, premisa del Yo psíquico" (Gauberti, 1993, p. 9)

Stern (1999), al describir la situación de alimentación del bebé, se refiere también a una "envoltura" que la mamá va creando. Incluso antes de alimentar al bebé, la mamá ha introducido cuatro elementos nuevos en el mundo del bebé: sonido (las palabras y el tono de ella le envuelven), tacto (lo coge, le acaricia, le da palmadas), movimiento (para cambiarle de posición, la mamá debe moverlo en el espacio, lo mece, además de acariciarle) y cambio de posición (levanta al bebé, lo sostiene en posición de abrazo). Para Stern, el abrazo parece ser el tipo de contacto físico humano que más calma cuando alguien está excitado y angustiado. Toda la vida necesitaremos o queremos que nos abracen cuando algo hiere nuestros sentimientos, cuando atravesamos una situación difícil, cuando nos sentimos solos o tristes. El abrazo calma, pero también "incorpora" al bebé.

Como vemos, el papel de la piel y el tacto en las primeras etapas de desarrollo del niño es fundamental. Ello nos lleva a plantear la importancia de la psicomotricidad como técnica de intervención en las distintas etapas de desarrollo, puesto que trabajamos a través del cuerpo y por mediación en muchas ocasiones del tacto y el contacto. Pero ello implica también una enorme fragilidad y por ello la necesidad de una formación específica para poder intervenir sin riesgos.



3) FUNCIONES DE LA PIEL Y EL TACTO EN LA CONSTITUCIÓN DEL PSIQUISMO.

Hemos visto la importancia de la piel en las primeras etapas de desarrollo del niño, para la creación de un primer envoltorio corporal que le permitirá ir diferenciando su cuerpo del exterior. En este apartado profundizaremos en el papel que tienen la piel y el tacto en la constitución del psiquismo. Para ello, partiremos de los trabajos de Anzieu sobre lo que él denomina el "Yo-Piel". Creemos que su trabajo es fundamental para comprender las implicaciones de la piel y el tacto en la construcción psíquica de la persona y relevante para situar el lugar del tacto en la intervención psicomotriz. A partir de los presupuestos básicos del trabajo de Anzieu, nos referiremos a las funciones de la piel que describe este autor. De estas funciones, desarrollaremos, en el siguiente punto, las dos funciones que creemos que están más vinculadas a la Psicomotricidad, en las cuales incluimos aspectos del resto de funciones descritas por Anzieu. En ellas, haremos aportes también de otros autores. Por último, cerraremos este apartado refiriéndonos a la "segunda piel" descrita por Bick (1968).

3.1.- El Yo-Piel de Didier Anzieu.

Anzieu parte de al menos dos presupuestos básicos (Ulnik, 2004):

- "Toda función psíquica se desarrolla apoyándose en una función corporal cuyo funcionamiento traspone el plano mental" (Anzieu, 1985, 107)
- "Lo táctil es fundador, a condición que se encuentre prohibido en el momento necesario" (Ulnik, 2004, 72)

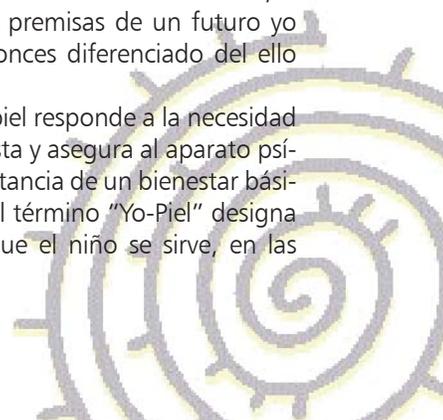
Es en función de esos presupuestos básicos que para Anzieu el aparato psíquico se desarrolla a partir de una base dada por experiencias corporales de

índole biológica en las que la piel cumple un rol fundamental. "Estas experiencias corporales, que son de naturaleza interna y externa, van a ser resignificadas por la interacción con el agente productor de los estímulos externos (generalmente la madre) y, posteriormente, con la adquisición de la capacidad simbólica, serán representadas nuevamente de un modo abstracto transformándose en fantasías, símbolos y pensamientos" (Ulnik, 2004, 71-72).

La piel "proporciona al aparato psíquico las representaciones constitutivas del Yo y de sus principales funciones" (Anzieu, 1985, 107). "De esta manera se desarrolla una construcción del sí mismo ("Yo-piel"), que cumple una serie de funciones fundamentales para dar capacidad de recepción, percepción, protección, cohesión, soporte, integración de sensaciones, identidad y energía al Yo. A partir del Yo-piel, se desarrollaría un Yo capaz de pensar y representar al que Anzieu llama Yo-pensante" (Ulnik, 2004, 72).

Anzieu cree que las caricias y cuidados maternos, las sensaciones cutáneas, el entorno sonoro y olfativo, al unirse a la propia actividad exploratoria del niño, participan en la eclosión del sentimiento de una diferencia entre interior y exterior. Este sentimiento de límite se traduce por una representación del yo corporal muy primitivo, más o menos en forma de envoltura, muy lejos aún de un esquema corporal bien integrado. Anzieu ha conceptualizado ese inicio de representación con el nombre de Yo-Piel, o de envolturas psíquicas, premisas de un futuro yo estructurado y sólo entonces diferenciado del ello (Golse, 1992).

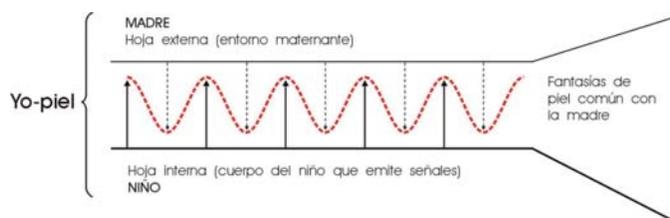
"La instauración del Yo-piel responde a la necesidad de una envoltura narcisista y asegura al aparato psíquico la certeza y la constancia de un bienestar básico (Anzieu, 1985, 50). El término "Yo-Piel" designa una "figuración de la que el niño se sirve, en las



fases precoces de su desarrollo, para representarse a sí mismo como Yo que contiene los contenidos psíquicos, a partir de su experiencia de superficie del cuerpo. Esto corresponde al momento en que el Yo psíquico se diferencia del Yo corporal en el plano operativo y permanece confundido con él en el plano figurativo" (Anzieu, 1985, 51).

Es función de la madre brindar al niño una experiencia de envoltura. "Esta envoltura debe proveer calor, alimento, caricias, blandura y todo tipo de cuidados, acompañando con ternura y amor la provisión relacionada con las necesidades. Debe también emitir señales y saber interpretar las señales que emite el niño. Además, gracias a la adecuada función de la prohibición del tocar, debe permitir el establecimiento de la distancia necesaria para evitar sobreexcitaciones y favorecer separaciones progresivas". (Ulnik, 2003, 80)

En la figura siguiente, podemos ver un esquema del Yo-Piel y de la piel común entre el niño y la madre (de Ulnik, 2004, 81):



Anzieu llama Yo-piel al "entorno maternante, porque rodea al niño con una envoltura externa de mensajes que se ajusta con cierta suavidad dejando un espacio disponible a la envoltura interna, a la superficie del cuerpo del bebé, lugar e instrumento de emisión de mensajes" (Anzieu, 1985, 72).

El Yo-Piel se presenta como una doble envoltura

protectora, con una hoja externa y una interna. La primera, más superficial, sería el entorno maternante, que filtra las excitaciones y contiene. Es una pantalla protectora entre el mundo exterior y la realidad interna. La otra hoja, más interna, sería la superficie del cuerpo del bebé y del aparato psíquico, que emite señales y funciona como área de grabación, en la que se proyectan las señales sensoriales y las fuerzas pulsionales. (Ulnik, 2004) Entre ambas hojas, se produce un feed-back que funciona como un interfaz (representado en el dibujo por la línea de puntos), el cual se representa por medio de la fantasía de la piel común entre la madre y el niño, pero que al mismo tiempo permite la distinción entre el afuera y el adentro, a la vez que aporta una experiencia de continente. En este interfaz la madre se encuentra en un extremo y el niño en el otro. "La piel común les mantiene unidos, pero según una simetría que anuncia su próxima separación. Esta piel común, que conecta al uno con la otra, asegura a la pareja una comunicación sin intermediarios, una empatía recíproca, una identificación adhesiva: pantalla única que entra en resonancia con las sensaciones, afectos, imágenes mentales y ritmos vitales de los dos" (Anzieu, 1985, 72). La relación equilibrada entre excitación y comunicación, así como la formación del espacio necesario para la creación de fantasmas, dependen de la solidez, flexibilidad, permeabilidad justa y de la adecuada articulación entre estas dos envolturas. La separación entre la hoja interna y externa debe ser gradual y progresiva, so pena de trastornos psicopatológicos graves.

La evolución normal del niño implica la desaparición de esta piel común. Si esto no ocurre, la envoltura que debería favorecer el desarrollo de la barrera de paraexcitación y de sensación de límite y bienestar, se transforma en una envoltura de excitación y sufrimiento.



miento (Ulnik, 2004). La fantasía de una piel común con la madre subyace a todo el proceso mencionado. ¿Qué posibilidades habría entonces? (Ulnik, 2004; Anzieu, 1985):

En primer lugar, si la hoja externa está demasiado pegada a la piel del niño, el Yo del niño es ahogado en su desarrollo e invadido por el entorno; los intentos de separación se acompañarán de fantasías de piel arrancada, piel robada y piel magullada, que provienen de la ruptura de esa piel común.

Si la hoja externa es demasiado laxa, el Yo carece de consistencia porque las señales que emite no son recibidas ni contenidas por la hoja externa. Es como si "cayeran en saco roto". La hoja interna tiende a formar una envoltura lisa, continua, cerrada, mientras que la hoja interna tiene una estructura en red de malla. "Una de las patologías de la envoltura consiste en una inversión de las estructuras: la hoja externa propuesta/impuesta por el entorno se hace rígida, resistente, cerradora (segunda piel muscular), y la hoja interna es la que se muestra agujereada, porosa (Yo-piel colador)" (Anzieu, 1985, 72).

Si la separación de la hoja interna y la hoja externa es brusca, ya sea por muerte, abandono o cualquier otro hecho que la produzca, se desarrollarán fantasías de piel desgarrada o herida.

Tal como hemos visto, como consecuencia de la evolución normal del niño y el desarrollo de su autonomía, se produce la desaparición de la piel común y el reconocimiento de cada uno tiene su propia piel y su propio Yo, lo que no se efectúa sin resistencia ni dolor (fantasías de piel arrancada...). "Si las angustias ligadas a estas fantasías llegan a ser dominadas, el niño adquiere un Yo-piel que le es propio, según un proceso de doble interiorización: de la interfaz, que se convierte en una envoltura psíquica continente de los contenidos psíquicos, y del

entorno maternante, que se convierte en el mundo interior de los pensamientos, de las imágenes, de los afectos" (Anzieu, 1985, 73).

Esta conceptualización de Anzieu nos hace pensar en las implicaciones de una figura maternante demasiado fusionada, maltratadora, rígida... para el desarrollo del Yo-piel del niño. Y, evidentemente, deberemos considerarlo también en relación a la intervención psicomotriz.

Anzieu describe, en su artículo de 1974, tres funciones del Yo-Piel:

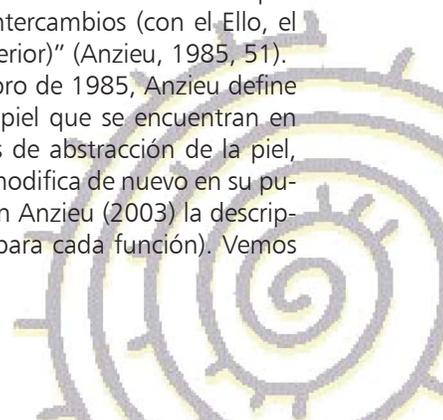
1ª) Barrera protectora del psiquismo. Figuradamente sería un "saco". La piel como saco que contiene y retiene en su interior lo bueno y lo pleno de la lactancia, los cuidados y el baño de palabras acumulado en él.

2º) Filtro de los intercambios. Figuradamente sería un "tamiz". La piel como interfaz que marca el límite con el afuera y lo mantiene en el exterior, es la barrera que protege de la penetración de las agresiones que provienen de los demás, seres y objetos.

3ª) Superficie de inscripción de los primeros rasgos o registros. Figuradamente sería una "pantalla". Lugar y medio primario de comunicación con el prójimo y de relaciones significantes, superficie de inscripción de las huellas de los otros.

"Con este origen epidérmico y propioceptivo, el Yo hereda la doble posibilidad de establecer barreras (que se convierten en mecanismos de defensa psíquicos) y de filtrar los intercambios (con el Ello, el Super-Yo y el mundo exterior)" (Anzieu, 1985, 51).

Posteriormente, en su libro de 1985, Anzieu define nueve funciones del Yo-piel que se encuentran en los tres niveles sucesivos de abstracción de la piel, del yo y del pensar, y lo modifica de nuevo en su publicación de 1993 (ver en Anzieu (2003) la descripción de los tres niveles para cada función). Vemos



aquí una síntesis (a partir de Ulnik, 2004; Anzieu, 1985 y 1993 (trad.cast. 2003 y 1998))1:

1) Soporte (Mantenimiento). El Yo-piel cumple una función de sostenimiento del psiquismo del mismo modo que la piel permite el sostenimiento del esqueleto y los músculos, o que las manos, los brazos y el sostenimiento de la madre cumplen una función de sostenimiento del cuerpo del bebé (holding para Winnicott). La función psíquica se desarrolla por interiorización del holding materno. Mantenimiento del cuerpo y de sus ritmos por la piel. Esta función tiene relación con los problemas posturales y la angustia que le corresponde es la de vacío.

2) Continente (Continencia): la piel delimita y envuelve el cuerpo, es continente del psiquismo en la medida que lo pensemos como saco o corteza, generado a partir de los primeros cuidados que en los primeros tiempos le proporciona la madre al bebé (handling para Winnicott). En la formación de este saco o envoltura y su función contenedora, actúa también la envoltura sonora, que complementa la táctil. La carencia de esta función contenedora se manifiesta como dos formas de angustia: el Yo-piel colador o piel agujereada (los pensamientos, los recuerdos, huyen) y la angustia de algo interno difuso, en la que la persona busca una corteza sustitutiva en el dolor físico, en la angustia psíquica, se envuelve en el sufrimiento.

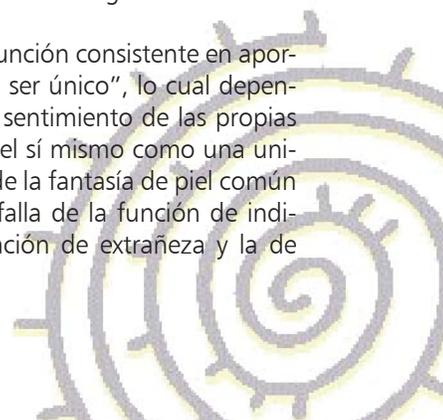
3) Paraexcitación (Constancia): Es función de la capa más superficial de la epidermis proteger contra los estímulos y agresiones físicas. La función de paraexcitación es una función de protección antiestímulos. También defensa de las excitaciones endógenas. Sus déficits pueden ser el sentimiento de estar expuesto o indefenso o la idea de vulnerabilidad, además de otras angustias. Hay formas

sustitutivas de paraexcitación, como la segunda piel muscular o las corazas caracteriales (segunda piel muscular de Bick o coraza caracterial de Reich).

4) Inscripción de huellas sensoriales táctiles (significancia): relacionada con el concepto de pictograma de Aulagnier. Es la función de registro de la realidad exterior y del objeto en la piel, a través de la sensibilidad: calor, frío, dolor, tacto y sensibilidad dermatóptica, como si hubiera una "escritura originaria preverbal, hecha de trazas cutáneas". La piel registra las huellas de interacción del cuerpo y el mundo. Tiene relación con la pertenencia social, que está marcada por incisiones, tatuajes, maquillajes, peinados, y sus dobles, los vestidos. Una forma de angustia relativa a esta función es la de estar marcado en la superficie del cuerpo y del Yo por inscripciones que tienen su origen en el superyo (rubores, eczema, heridas simbólicas) o la angustia inversa, que se refiere al peligro de desaparición de las inscripciones por efecto de su saturación, es decir, la pérdida de la capacidad de fijar las huellas.

5) Intersensorialidad (Correspondencia): es la función del "sentido común". Es una función de integración e interconexión de las distintas sensaciones (sonoras, cinestésicas, visuales...) sobre un telón de fondo imaginario que sería la superficie de la piel. Su falla daría la sensación y angustia de fragmentación corporal, por el funcionamiento independiente y anárquico de los órganos de los sentidos.

6) Individuación: función consistente en aportar el sentido de "ser un ser único", lo cual dependería de la fortaleza del sentimiento de las propias fronteras, y de concebir el sí mismo como una unidad. Anzieu habla aquí de la fantasía de piel común y su arrancamiento. La falla de la función de individuación daría la sensación de extrañeza y la de



pérdida de separación con la realidad externa.

7) Sostén de la excitación sexual (sexualización): en tanto la piel es objeto en el bebé de la carga libidinal materna y los cuidados se acompañan de contactos piel a piel, generalmente agradables, que preparan al autoerotismo y que sitúan los placeres de piel como telón de fondo del placer sexual. Se puede considerar a la piel como una envoltura erógena, superficie en la que se localizan las zonas erógenas privilegiadas, y fuente de excitación global. Se refiere a los placeres de la piel. A falta de una descarga satisfactoria, esta envoltura de excitación erógena puede transformarse en envoltura de angustia.

8) Recarga libidinal (energización del funcionamiento psíquico): esta función se refiere al rol de las barreras de contacto como medio de distribución y organización de la energía libidinal. Equivale a la función del procesamiento inconsciente y pre-consciente de las cargas entre representaciones. Sitúa aquí la tonicidad y relajación muscular, así como la pulsión de dominio. Cuando falla, las angustias que le corresponden son la de explosión del aparato psíquico por sobrecarga de excitación (por ejemplo, crisis epiléptica) y la de Nirvana, que es la angustia de tensión cero. El bebé no es un receptáculo pasivo a los estímulos maternos, emite señales... la acción funciona como recarga libidinal.

9) Función tóxica: función negativa del yo-piel que tiende a la autodestrucción. Está relacionada con las reacciones autoinmunes, la falta de discriminación entre el Yo y el no Yo, lo propio y lo extraño. Esta función tóxica se pondría en juego en las enfermedades de la piel.

Las primeras 8 funciones están al servicio de la pulsión de apego y la libido, al servicio de la construcción del psiquismo. La novena no sería libidinal, sino

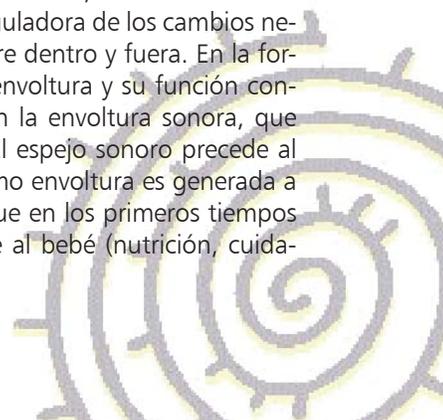
puramente tanática, tendente a la autodestrucción, siendo la función que Anzieu retira posteriormente de la lista.

A continuación, definimos dos funciones de la piel, partiendo de las funciones descritas por Anzieu e incorporando aportaciones de otros autores (Aucouturier, Ulnik, Golse, Oiberman, Winnicott, Spitz, Potel...). En cada una de ellas, incluimos aspectos que corresponden a más de una función de las descritas hasta aquí. La finalidad es destacar las funciones que creemos que están más directamente relacionadas con el trabajo del psicomotricista. Las dos funciones de la piel y el tacto en la constitución del psiquismo que vamos a desarrollar son: la piel como sostén, contención e interacciones recíprocas y la piel como individuación.

3.2.- La piel como sostén, contención e interacciones recíprocas.

Esta función incluiría de alguna forma varias de las funciones descritas por Anzieu: soporte, continente, madre como barrera de paraexcitación y la inscripción en el bebé de huellas sensoriales, y de forma más indirecta: intersensorialidad, sostén de la excitación sexual y recarga libidinal.

Tal como hemos visto, la piel tiene, en los inicios del desarrollo del bebé, una función de contención, actuando como un saco que contiene el interior del cuerpo y que separa del exterior, manteniendo una función facilitadora y reguladora de los cambios necesarios para la vida entre dentro y fuera. En la formación de este saco o envoltura y su función contenedora, actúa también la envoltura sonora, que complementa la táctil. El espejo sonoro precede al espejo visual. La piel como envoltura es generada a partir de los cuidados que en los primeros tiempos le proporciona la madre al bebé (nutrición, cuida-



dos de piel). Es a partir de estos cuidados que el niño podrá empezar a aumentar su capital de sensaciones, diferenciándose del exterior y construyendo un cuerpo unificado. En los cuidados dados a los niños por la mamá o sustituto, hay evidentemente la nutrición. Pero esto, tal como hemos visto, no es suficiente. Toda la nutrición de la piel, esencialmente, será tan indispensable como la leche, tal como puso de manifiesto el trabajo de Spitz, que hemos descrito más arriba. Igualmente, Aucouturier (2004) se refiere a ello: El afianzamiento de la unidad de placer no se basa sólo en la absorción, sino que también participan otras funciones, especialmente la propioceptiva: cada vez que el bebé es tocado, presionado, acariciado, tomado en brazos, levantado... (transformaciones) le hace sentirse unificado. Winnicott se refiere a esta función de manipulación o asistencia corporal como *handling*. (manipulación o asistencia corporal) .

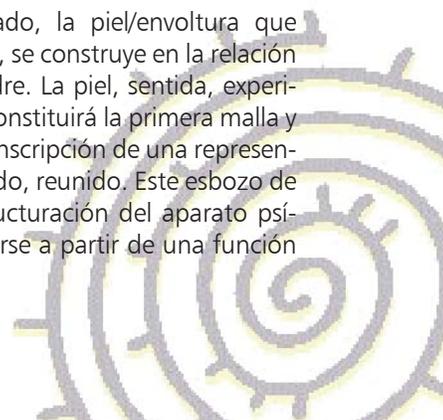
Distintos autores (Spitz, Winnicott, Anzieu) se han referido al impacto del sostén físico en la construcción del niño como sujeto, en la construcción de su identidad. Spitz (1969) fue uno de los pioneros en el estudio detallado de la comunicación madre-bebé, que se basa en un diálogo no verbal, en el cual se dan miradas, tacto, sonrisa, la manera de sostener y ser sostenido. Para Winnicott (1993), el sostenimiento del bebé por la madre o *holding* (manera que tiene la madre de llevar, de mantener, de sostener a su hijo y la manera cómo el niño se "amolda" al cuerpo de ella), es lo que le permite la elaboración del sentimiento de existir. Si el niño se siente sostenido sólido y confortablemente por los brazos de la madre, por su voz, por su mirada, se sentirá protegido contra las angustias. El *holding* se halla en el origen de los procesos de maduración que le conducen a la constitución del yo, a la

vinculación de la psique y el soma que permite el inicio del funcionamiento mental y, finalmente, a las primeras relaciones objetales. De la calidad de esta función (*holding*) y la que hemos mencionado antes (*handling*) depende la calidad del self y el sentimiento de sí mismo (Golse, 1992).

Al inicio de la vida del bebé el tocar y el porte (*transporte, sostén*) están unidos. Toda relación al bebé es tocar, contacto. El tocar es entonces indisoluble del porte. Cuando el niño va creciendo, el tocar se disocia del transporte físico, puesto que el niño adquiere una autonomía en el desplazamiento, pero en cambio no pierde su calidad de continente psíquico. El contacto es entonces la traducción corporal de la permanencia de una relación maternal reasegurada, consoladora, protectora y continente. Esta atención materna es el fruto de un ajuste corporal y sensorial de la madre, permanente y evolutivo en relación al desarrollo y la maduración del niño (Potel, 2008).

Los niños perciben, de un modo especial, los signos y señales del equilibrio, tono, postura, temperatura, vibraciones, tacto, contacto y ritmos (Oberman, 2008), aspectos que, como sabemos, forman parte del trabajo del psicomotricista, lo que nos permite, desde nuestro ámbito de trabajo, pensar en una intervención sobre el Yo-piel, el cuerpo y el psiquismo del niño.

La interacción con la madre será fundamental. Tal como hemos mencionado, la piel/envoltura que contiene, protege, limita, se construye en la relación con el cuerpo de la madre. La piel, sentida, experimentada, segurizante, constituirá la primera malla y la primera superficie de inscripción de una representación de cuerpo unificado, reunido. Este esbozo de diferenciación y de estructuración del aparato psíquico sólo puede realizarse a partir de una función



materna que ha sido conceptualizada por distintos autores: Winnicott (holding y handling), Bion (relación continente-contenido), Anzieu (envolturas psíquicas), Brazelton (envoltura de interacciones recíprocas) Stern (consonancia afectiva), Wallon y Ajuriaguerra (diálogo tónico). Estos diferentes conceptos se articulan alrededor de la idea según la cual, para que el aparato psíquico pueda construirse y organizarse para una buena gestión de excitaciones, es necesario que la misma madre, desde el principio, haga de barrera de contención (Golse, 1992). Otro aspecto que implican estos conceptos es la relación circular o reciprocidad madre-bebé. Esta reciprocidad es la que permite que se instaure una comunicación infraverbal cada vez más rica, un clima emocional adecuado y una interacción armoniosa y óptima, lo que facilitará el desarrollo adecuado del niño.

La capacidad de cambio de la madre, activada y reforzada por la capacidad de cambio del bebé, crean lo que Ajuriaguerra denomina "diálogo tónico-emocional", expresión que incluye, en la dimensión verbal que este término implica, toda la dimensión corporal de la relación madre-bebe, es decir, el tocar, el sostener, la calidad de contacto, el tono, la emoción. Para Potel (2006), puede verse una cercanía entre este concepto y la "madre suficientemente buena" de Winnicott, que, por aptitudes psíquicas ajustadas, asegura un holding y un handling adecuados en la forma de cuidar a su bebé. Así, piel a piel, el bebé se construye una piel propia, pasando por la experiencia fundamental de la piel común con su madre.

La contención por parte de la madre será fundamental frente a las angustias primitivas por las que el niño se siente invadido. El bebe vive en su cuerpo sensaciones de troceamiento, desmantelamiento, li-

cuefacción, que se transforman en angustia si estas sensaciones corporales se repiten, si no son contenidas por la madre, en sus gestos, en sus brazos, en sus palabras. Estas experiencias de repetición pueden a la larga fracturar, impedir la construcción de una envoltura sólida y fiable y su representación ulterior y, por tanto, pueden impedir la estructuración identitaria, o si no la impiden, repetirse en vivencias ulteriores de inseguridad. Quedan inscritas huellas de memoria y se experimentan en las expresiones corporales y somáticas, a lo largo de la vida. (Potel, 2010) "Las angustias arcaicas son vividas como sensaciones dolorosas de pérdida del cuerpo (de un cuerpo no reunido) que cae, se divide, explota y se dispersa (Aucouturier, 2012, 28). "Los niños invadidos por las angustias arcaicas, llegan a luchar desesperadamente para construirse un límite. Sólo pueden sobrevivir construyéndose una "segunda piel" según expresión de Bick (1968), un "caparazón" según Tustin, una segunda piel tónica sin afectos, ni deseos ni fantasmas. Se trata de un continente falso que "dispersa sus modalidades sensoriales en diversos objetos y sólo presta atención a sus cualidades físicas (Bick, 1968). Pero no pueden llegar a constituirse una auténtica "piel psíquica" (Bick, 1968) o un "Yo piel" (Anzieu, 1985) para poder contener las pulsiones y los deseos originarios nacidos de experiencias compartidas en las interacciones (Aucouturier, 2004). Si la interiorización de transformaciones es pobre en cantidad y calidad se corre el riesgo de no alcanzar la unidad de placer. Tan malo será la sobreprotección como el abandono parental con omisión de atención. Vemos niños que parecen no poder interiorizar su envoltura corporal y sus límites más que poniéndose en situación de riesgo (Potel, 2010) o llenando compulsivamente la sensación de vacío por medio de la agitación motriz (Au-



couturier, 2004), lo que traduce a menudo una calidad de vínculo con los padres muy particular (falta de seguridad, o niños maltratados). (Potel, 2010)

El dibujo de los niños es un indicador de la formación de esa envoltura. Potel (2010) se refiere a las primeras redondas que los niños pequeños trazan sobre una hoja de papel como índice de la representación de una piel /envoltura que contiene, limita, protege y asegura. El dibujo de este primer círculo cerrado es un buen indicador de un proceso de representación puesto en marcha, por el cual el cuerpo podrá ser representado a medida de su construcción y su organización. El niño añadirá a continuación dos redondas para los ojos, una línea para la boca, la nariz, y aparecerá el rostro, primer signo simbólico de la relación humana y humanizante.

La integración de una envoltura que contiene es esencial y permitirá el pasaje entre lo que ha sido vivido en el interior y lo que se expresa en el exterior, en un intercambio en donde el otro es reconocido diferente y separado. La casa es, en el dibujo de los niños, una verdadera metáfora del cuerpo, el cuerpo en relación. Construir y reconstruir es un acto de afirmación de sí mismo pero igualmente es una reaseguración simbólica.

Antes de cerrar este apartado nos gustaría insistir en la importancia, para la creación de esta envoltura en el niño, de las cualidades afectivas de empatía de la madre, que le permiten identificarse con su hijo, adivinar sus necesidades y crear un clima interactivo suficientemente armonioso. Hay que tener en cuenta que, si bien la madre y el niño poseen cada uno sus propias competencias, que se corresponden y se reaniman en la comunicación interactiva, existe todo un factor de asimetría debido a la vida afectiva de la madre. En efecto, las conductas maternas están cargadas de historia, de experiencia, de re-

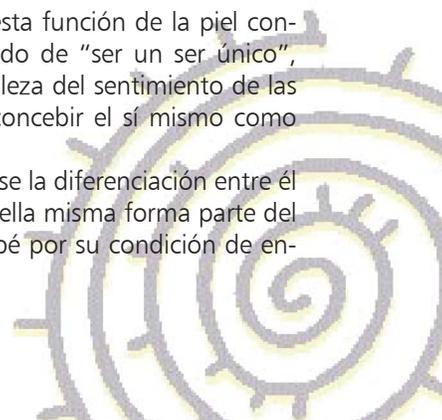
presentaciones conscientes e inconscientes que dan coloración afectiva y sentido a estas comunicaciones. Este aporte afectivo, hecho de emociones, de interpretaciones, de comportamientos regresivos, constituye la urdimbre de los intercambios activos, lo cual permite al bebé ligar sus excitaciones corporales con las emociones afectivas, fuente a su vez de representación y pensamiento (Golse, 1992). Tal como indica Lapierre (1982), lo realmente importante no es sólo el contacto físico, lo que realmente importa es la calidad de ese contacto, la calidad de la relación tónica de la madre.

Podemos decir que hay una reactualización de las vivencias de la madre en relación a cómo ha sido tocada, a cómo ha sido sostenida. ¿Qué pasa con la madre que no tolera el tacto, o que ha vivido en su cuerpo inscripciones de dolor? ¿Qué pasa con la madre que promueve una fusión y una indiferenciación entre su cuerpo y el cuerpo de su bebé? Ello nos hace plantear, al hablar de la intervención del psicomotricista en relación a la construcción de esta envoltura, la necesidad de una formación por parte del mismo, que le permita hacer consciente aspectos de su propia historia, que le permita experimentar qué siente cuando es tocado y cuando toca, cómo vive las situaciones de tacto y contacto. Lo veremos más adelante.

3.3.- La piel como individuación.

Tal como hemos visto, esta función de la piel consiste en aportar el sentido de "ser un ser único", que depende de la fortaleza del sentimiento de las propias fronteras y de concebir el sí mismo como una unidad.

¿Cómo podrá establecerse la diferenciación entre él y su madre, puesto que ella misma forma parte del aparato psíquico del bebé por su condición de en-



voltura, continente, protección?

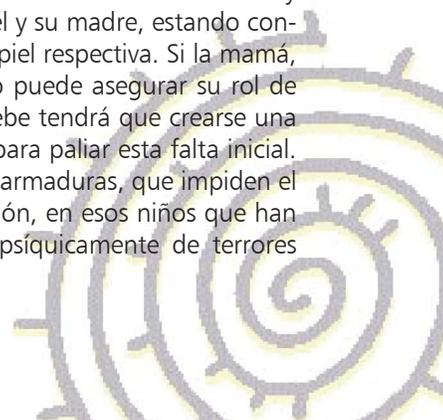
Para ello, y siguiendo a Golse (1992), es necesario que la madre pueda pasar del status de contenedor al de contenido. Para que el niño pueda soportar su ausencia, condición de su autonomía, es necesario que haya podido interiorizarla, constituir la como objeto interior que da seguridad. Con esta capacidad de representársela interiormente durante su ausencia, el niño accede a una capacidad más elaborada de simbolización, base del comienzo del lenguaje.

Este cambio de status de la función materna no acontece en una etapa determinada, sino que comienza desde el mismo momento de nacer. De tal manera, que, desde el principio, se introducen distorsiones inevitables y bienhechoras en la consonancia afectiva, por armoniosa que ésta sea, impidiendo que el bebé se establezca en una homeostasis demasiado perfecta. En este sentido, una consonancia afectiva satisfactoria es más bien un proceso que busca la mejor armonización posible. Tal como señala Winnicott, después de la fase de fusión con la madre, hay una fase de separación inducida por las frustraciones sucesivas vivenciadas con la madre (ver Camps, 2007 y 2009). Por otra parte, todos los autores, después de Freud, están de acuerdo en el valor de la espera y la dilación respecto a la satisfacción. Tan solo esperando aquello que necesita el bebé puede pensar en aquello que espera, es decir, formarse una imagen mental. (Golse, 1992). La máxima separación física con la madre coincide con los progresos locomotores del niño, que le permiten alejarse paulatinamente de ella y explorar el mundo manteniéndose en posición eréctil. Wallon (1956) utiliza en este caso el término "desprenderse" o "desagarrarse" de la madre, pues se trata de un acto violento necesario para la separación (en la

sala utilizaremos la oposición ante la dependencia corporal del otro y el deseo de no crecer, entre otras cosas) (Rodríguez, 2004, 94).

3.4.- Envoltura psíquica substitutoria: segunda piel. Bick (en Anzieu, 1985) creó la expresión "piel psíquica". En su conceptualización muestra que es el núcleo (el objeto maternante) lo que es internalizado como envoltura por el bebé. "En su forma más primitiva, las partes de la personalidad se vivencian como si estuvieran carentes de una fuerza capaz de unir las, por lo que resulta necesario asegurar su cohesión en una forma que se experimenta pasivamente, mediante el funcionamiento de la piel, que obra como límite (Bick, 1970). Pero esa función interna (la de contener las partes del self) depende inicialmente de la introyección de un objeto externo, el cual debe ser vivenciado a su vez como capaz de cumplir esa función. En la medida en que este objeto en un espacio interno no aparece, ocurrirán confusiones relativas a la identidad" (Ulnik, 2004, 105). Nos atrevemos a interrogarnos en este punto sobre esos niños que tenemos en nuestras salas y que no pueden detenerse.

Bick (en Potel, 2002) cree que es a través de la relación corporal que existe entre la madre y su hijo, especialmente en el momento de mamar, cuando se constituye la capacidad del niño de contenerse a sí mismo, es decir, de acceder a la noción de interior y de diferenciación entre él y su madre, estando contenido cada uno por su piel respectiva. Si la mamá, por diversas razones, no puede asegurar su rol de objeto contenedor, el bebé tendrá que crearse una segunda piel muscular, para paliar esta falta inicial. Tustin habla de corazas, armaduras, que impiden el acceso a toda estimulación, en esos niños que han tenido que protegerse psíquicamente de terrores



extremos, en un contexto de depresión o de angustia materna.

Anzieu (1985) afirma que la "primera piel" de Bick corresponde a su propio concepto de Yo-piel. También se refiere a la "segunda piel" diciendo que recuerda a la coraza muscular del carácter de W. Reich.

Esther Bick (1968) se refiere a la formación de una envoltura psíquica substitutoria, que denomina "segunda piel", para describir los distintos recursos que permiten generar la ilusión como continente psíquico. La segunda piel es una variante defensiva, cuando hay un mal funcionamiento de la primera piel, falla la experiencia de envoltura y de separación gradual. Cuando falla la función continente, de sostén, la incapacidad para procesar y transformar las necesidades en provisión y calma. Esta "segunda piel" altera la natural dependencia hacia la madre continente seguro, trocándola en una independencia aparente, una pseudo independencia, aferrándose a una piel sustituta.

"Si bien la autora se refería más bien al desarrollo exagerado de actividades y habilidades innatas o a la hipertrofia de la masa muscular, Anzieu extiende el concepto y propone que la falta de un dinamismo integrador de las sensaciones, la identificación proyectiva que impide ciertos mecanismos de feedback y la escisión múltiple favorece el desarrollo de una segunda piel. Esta podría tener diversas formas: caparazón autístico, envoltura narcisística, cinturón de rigidez muscular o agitación psicomotriz" (Anzieu, 1985, en Ulnik, 2004, p. 86)

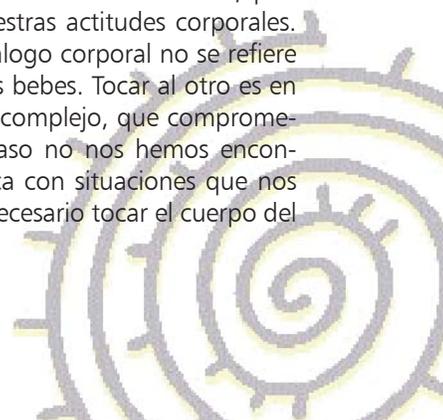
Anzieu (1985) hace además algunas puntualizaciones: la segunda piel muscular está superdesarrollada anormalmente, ya que viene a compensar una grave insuficiencia del Yo-piel a obturar las fallas, fisuras y agujeros de la primera piel continente. Pero

todo el mundo tiene necesidad de una segunda piel muscular (papel de los deportes y de la ropa) En segundo lugar, la carga pulsional específica del aparato muscular, y por ello de la segunda piel, le proporciona la agresividad (mientras que el Yo-piel primario va cargado de pulsión de apego o auto-conservación): atacar es un medio de defenderse. En tercer lugar, la anormalidad psíquica, propia de la segunda piel muscular, se debe a la confusión entre la envoltura para-excitación y la envoltura superficie de inscripción. Tanto si las incitaciones externas por parte de la madre han sido demasiado intensas, incoherentes y bruscas, como si han sido demasiado débiles, la segunda piel es útil, ya sea para reforzar la protección externa o la activación interna.

4) LA PIEL Y EL TACTO EN PSICOMOTRICIDAD: EL ENCUADRE.

En psicomotricidad trabajamos con el cuerpo del otro y con nuestro propio cuerpo. Ello nos obliga a una reflexión sobre la función del tacto en educación y terapia psicomotriz, una vez hemos constatado el papel relevante que tiene la piel y el tacto en el desarrollo de la persona.

Tal como señala Potel (2008), sostener y tocar un bebe, algo natural para una mama con buena salud psíquica, es una cuestión delicada, que exige una gran sutileza, tanto en nuestras sensaciones, percepciones, como en nuestras actitudes corporales. Pero esta sutileza del diálogo corporal no se refiere sólo a la relación con los bebes. Tocar al otro es en todos los casos un acto complejo, que compromete profundamente. ¿Acaso no nos hemos encontrado en nuestra práctica con situaciones que nos sorprenden cuando es necesario tocar el cuerpo del otro?



Hablar de tocar implica abrirse a una reflexión más amplia sobre las prohibiciones, las fronteras y los límites entre sí mismo y el otro, la simbolización, la palabra que garantiza la existencia, y finalmente los sentimientos. Nuestras emociones son particularmente solicitadas cuando nos reencontramos un ser en una relación de piel, una relación hecha de intuición. El sentido figurado de la expresión "ser/quedar tocado" introduce la dimensión de la emoción Yo soy conmovido, yo soy tocado. Hay un lazo directo al cuerpo, a las emociones del cuerpo y del corazón. Esta reciprocidad, a la que nos hemos referido más arriba, nos interesa al nivel más alto cuando el tocar está en el mismo núcleo de la relación terapéutica. Cuando tocamos el cuerpo de un paciente, ello tiene un efecto, especialmente sobre el plano de la tonicidad, en la inmediatez del cambio corporal. Ahora bien, sería restrictivo considerar solo esta inmediatez de efectos del tocar. Su alcance simbólico excede el registro de la comunicación corporal que se sitúa en "aquí y ahora" y lo inscribe en el de la relación hacia sí mismo y hacia otro. Relación a la que el psicomotricista atribuye la mayor importancia ya que sus intenciones terapéuticas traspasan la funcionalidad corporal para una meta más amplia: la construcción del sujeto en su identidad corporal y psíquica (Potel, 2008).

Para Potel (2010), el tacto en Psicomotricidad tiene un abordaje diferente que el tocar en otras profesiones, como por ejemplo, la del fisioterapeuta, puesto que en psicomotricidad el tacto está vinculado al cuidado y la comunicación no verbal. En este caso, el vector privilegiado de los cuidados es la relación. Y cuanto más arcaica es la relación, más importante es el pasaje por el cuerpo y su lenguaje. El tocar interviene a menudo allá donde no hay todavía palabras. A través del tacto se pretende hacer surgir

las palabras, para ayudar a acceder al registro simbólico.

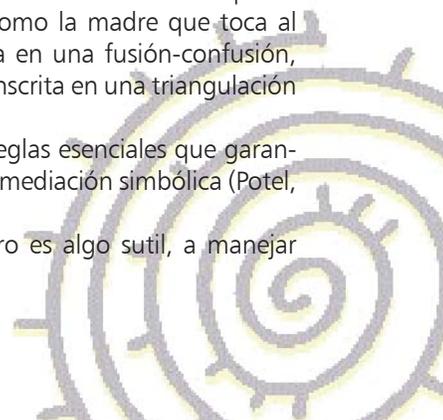
Esto implica un segundo aspecto: para el psicomotricista, el tocar está incluido en una técnica, pero no se limita a un acto puramente técnico. Es esto quizás lo que es más difícil de asumir en la definición subjetiva y objetiva de nuestra profesión.

Utilizado como medio de construcción de dos espacios corporales diferentes, será un vector de simbolización en el reconocimiento de la identidad del sujeto (Potel, 2008). Pero para ello son necesarias ciertas condiciones que en conjunto constituyen el encuadre terapéutico, el cual será fundamental en psicomotricidad. El encuadre terapéutico, para Potel, se asegura por la formulación de condiciones, por la descripción del trabajo que se va a hacer, por tener en cuenta la institución, la cual limita la fusión, la relación exclusiva. Sin olvidar el encuadre teórico al que uno se refiere.

Es también el encuadre psíquico interno del terapeuta, es decir, la permanencia en sí mismo de la prohibición del incesto. La garantía de una seguridad psíquica, sostenida por el terapeuta, tan importante para él como para el paciente, permitirá evitar los efectos que podrían surgir de una aproximación corporal. Del tocar puede nacer una erotización, es decir, una excitación, una emoción demasiado fuerte para quedar contenida y permitir llevar a cabo el trabajo físico. El rol de para-excitación del terapeuta es fundamental. Igual como la madre que toca al niño, y que no le anuda en una fusión-confusión, porque ella misma está inscrita en una triangulación simbólica edípica.

Potel (2008) señala las reglas esenciales que garantizan al tocar su valor de mediación simbólica (Potel, 2008):

- El contacto con el otro es algo sutil, a manejar



con precaución, y no concierne más que a ciertas partes del cuerpo. Es evidente que las partes sexuales no son jamás tocadas. El tocar, para el terapeuta, no puede ser confundido con "dar satisfacción". Lo que por supuesto no prohíbe el placer de tocar o de ser tocado. En el mismo sentido, se expresan Contant y Calza (1991), afirmando que todo contacto físico comparte en grados diversos una cierta colaboración sexual, pero aquí se excluye siempre la relación genital o pregenital que, teniendo en cuenta la relación de transferencia, tendría necesariamente una connotación incestuosa.

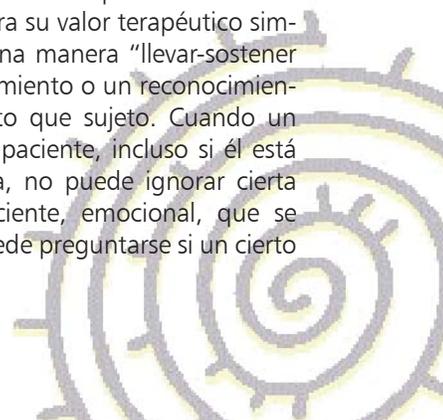
- El cuerpo del otro no puede ser "secuestrado". El tocar puede fácilmente volverse dominio que uno ejerce sobre el otro. Nuestra función de cuidadores (sanitarios) no nos protege obligatoriamente de la trampa de la manipulación (manipular o ser manipulado).
- Fundamental el rol de para-excitación del terapeuta en relación al tocar, tal como hemos señalado antes.

Anzieu (1987, en Ulnik, 2004) se refiere a la doble prohibición del tocar: la prohibición primaria del tocar se opone específicamente a la pulsión de apego o de agarramiento, es una prohibición del contacto global, es decir, de la fusión y de la confusión de los cuerpos. La prohibición secundaria del tocar se aplica a la pulsión de dominio: no se puede tocar, apoderarse de todo, controlarlo todo, es una prohibición selectiva del tocar manual (no tocar los órganos genitales y, más generalmente, las zonas erógenas, no tocar de forma violenta. Esta doble prohibición es la que permitiría un pasaje de un Yo corporal a un Yo psíquico articulado con él.

Nos parece esencial para nuestro trabajo, identificar las diferencias en relación al tocar (Ciccione, en Mila, 2008; Potel, 2008). Nos referimos concretamente, al

tocar como sostén o al tocar como interacción pulsional. El tocar como sostén es organizador, el tocar como interacción pulsional es desorganizador. La prohibición de tocar en las prácticas de cuidado no es con respecto al tocar como sostén, es con respecto al tocar como interacción pulsional. El primero está dentro del encuadre, el segundo está fuera del mismo. El problema es distinguir entre los dos, para el que cuida, será el encuadre interno el que establece el discernimiento, y también para el paciente que fácilmente puede ser confundido a tomar uno por el otro (Ciccione, en Mila, 2008). Asimismo, Mila (2011) señala que el tocar para el psicomotricista es una forma de intervención que tiene un efecto tanto en el psicomotricista como en el otro. Cuando tocamos al otro, como psicomotricistas, no es un tocar con amor o con rechazo, sino sosteniendo a la persona.

Así, por ejemplo, aquellos que trabajan con niños o adultos psicóticos, autistas, o con handicaps asociados, son confrontados al problema que implica una proximidad corporal, a menudo obligada, que parece sostener una relación de dependencia, a expensas de un proyecto que apunta a la autonomía. En estas patologías graves, se reencuentra esta indiosociación del tocar-llevar (sostener), el sostén físico formando parte integrante de la relación cuidador-cuidado. Sin detenernos en estas patologías graves, Potel cree que el tocar está siempre cercano a un "sostén", si uno considera su valor terapéutico simbólico. Tocar es de alguna manera "llevar-sostener el otro" hacia un conocimiento o un reconocimiento de sí mismo en tanto que sujeto. Cuando un psicomotricista toca un paciente, incluso si él está muy atento a la técnica, no puede ignorar cierta carga simbólica inconsciente, emocional, que se pone en acción. Uno puede preguntarse si un cierto



“sobreinvertimiento” de la tecnicidad del tocar no revela la angustia ante la movilización de lo arcaico (Potel, 2008).

La manipulación del tocar, requiere de muchas precauciones, de mucha atención, en particular de los elementos transferenciales (de lo que el paciente proyecte sobre la situación, la manera que él interpreta la situación) y contratransferenciales (que el cuidador proyecta, en particular el disfrute potencial que puede infiltrar en la relación con el paciente) (Ciccone, 2008, en Mila, 2010).

“El tacto en psicomotricidad no debe entenderse como una continuidad en el intercambio corporal que pretende perpetuar un infinito de una relación fusional, ni siquiera ser considerado un objetivo a alcanzar sistemáticamente, sino que ha de concebirse más bien en una perspectiva dialéctica que aspira a entablar una situación simbólica que introduce también la ausencia de tacto. En efecto, si éste parece ser específico del enfoque psicomotor, no se limita únicamente al aspecto del contacto directo. Es evidente que tocar al otro o ser tocado por el otro puede hacerse a una distancia en la que sólo la mirada, los gestos y las posturas son el vehículo de intercambio en la interacción paciente-terapeuta” (Contant y Calza, 1991, 73)

5) FUNCIÓN DEL TERAPEUTA PSICOMOTOR EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PIEL PSÍQUICA

Vamos a ver la función del terapeuta psicomotor en su ayuda a la construcción de una piel psíquica, a través de las funciones que hemos descrito en los apartados 3.2 y 3.3, pero ajustadas al marco de intervención propio de la psicomotricidad. El psicomotricista va a intervenir sobre el Yo-Piel para ayudar al niño a reapropiarse, reconstruir, reparar o

construir una envoltura corporal propia, diferenciada de la del terapeuta, a través de la cual se sienta contenido, a nivel corporal y psíquico. También puede intervenir para ayudar a diluir y reparar esa segunda piel, que puede haber construido como defensa, e ir reinvestiendo de nuevo su piel. Igualmente, desde el marco educativo, el psicomotricista ayuda a la consolidación de esa envoltura y en la formación del Yo-piel.

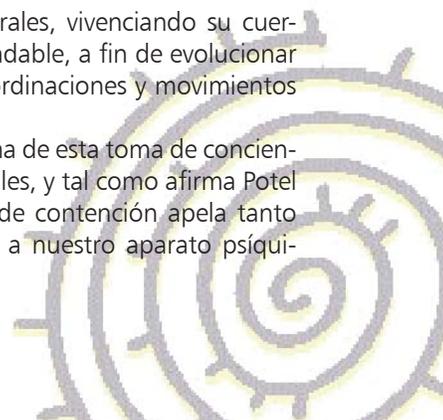
Tal como afirma Potel (2002), los psicomotricistas, especialmente en su práctica clínica, tienen un interés particular por la piel y su función de contención, de límite y de envoltura.

5.1.- Función de sostén, contención e interacciones recíprocas

El terapeuta psicomotriz deberá asumir las funciones de sostén (holding), contención e interacción recíproca, para poder intervenir de forma integral en el desarrollo del niño y ayudarlo a construir una envoltura o continente corporal y psíquico. La terapia psicomotriz se presenta pues como forma de contener el “Yo-piel”, de ayudar al niño a construir una “envoltura corporal” diferenciada de la del terapeuta, de favorecer que el niño pueda sentirse bien y “habitar” su cuerpo, apropiándose de él como un lugar seguro, para un mejor arropamiento de su yo-piel.

El primer paso será ayudarlo a la toma de conciencia de sus límites corporales, vivenciando su cuerpo como un estado agradable, a fin de evolucionar en sus posturas, sus coordinaciones y movimientos (Rodríguez, 2004)

Pero además de esta toma de esta toma de conciencia de los límites corporales, y tal como afirma Potel (2010), esta capacidad de contención apela tanto a nuestro cuerpo como a nuestro aparato psíquico-



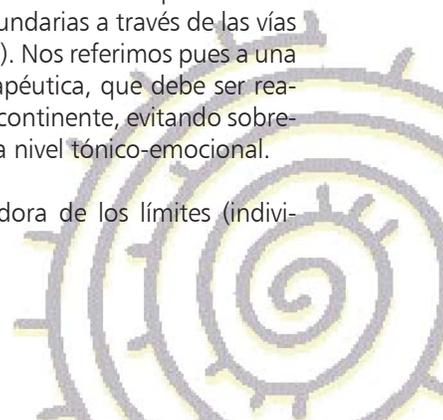
co. Nuestros espacios terapéuticos requerirán la capacidad del psicomotricista para contener eso que se desborda, que no está organizado, que está en amenaza de inexistencia o de destrucción. Cuando se evoca el término de continencia, se trata justamente de reflexionar sobre el trabajo del terapeuta (con sus medios personales, sus técnicas específicas, su personalidad, sus elecciones teóricas), el cual va a intentar prestar de alguna forma su psiquismo para dar al paciente la ocasión de integrar sus pulsiones, de ligar los sufrimientos y experiencias, y no seguir siendo un ser desintegrado, troceado, estallado, desmantelado. Esta será una de las funciones del psicomotricista, esto es, alguien que puede ayudar a contener las angustias. Lo vemos muchas veces en terapia: niños que tienen una gran dificultad de construcción, que su capacidad de relacionarse y de regulación de los afectos es a menudo muy frágil, niños con falta de límites, con angustias de caída, de explosión, de fragmentación....

El psicomotricista deberá desarrollar una cierta forma de recibir y de hacer, siendo la característica de la contención terapéutica psicomotriz, una "contención maternal" (Potel, 2010), que evoca las primeras tramas de una envoltura relacional primaria. Como la madre, que acoge en ella las experiencias, sufrimientos y necesidades de su bebe, las decodifica, las transforma en experiencias de placer (en los cuidados, cosquillas y besos) y de sensaciones buenas, calma, tranquiliza, regulando y ritmando sus demandas, adaptándolas a la capacidad de su bebé para integrarlas y para no estar desmantelado; el psicomotricista va a acoger sus expresiones corporales más primitivas y regresivas ayudándolas a transformarse, estimulará y aceptará las excitaciones motrices, lúdicas, asegurando las condiciones de su integración psíquica y actuando como barrera

de paraexcitación, de límite y de bienestar. Contant y Calza (1991) hablan también de contención maternal al referirse a la terapia psicomotriz, la cual, al implicar un trabajo a través del contacto corporal, se debe contrapesar por un rigor estricto en las reglas y el marco de trabajo en cuanto al tocar más allá de toda genitalización o sexualidad, tal como hemos comentado más arriba. También Mila (2008) se refiere a ello, cuando afirma que la intervención terapéutica tiene que sustentar o recomponer la función materna, que generalmente se encuentra afectada, y hace referencia explícita a dos conceptos desarrollados por Winnicott y que hemos descrito más arriba (holding, handling) y al tercero, show the world (mostrar el mundo). Pensamos aquí en la capacidad de interacción recíproca a través, por ejemplo, del diálogo tónico, del ajuste tónico, de la capacidad de transformación, de la escucha y disponibilidad corporal del psicomotricista (ver Camps, 2005 y 2007).

Trabajando no sólo sobre el cuerpo, sino también sobre sus cualidades de expresión corporal, el psicomotricista desarrolla una cierta calidad de presencia corporal, que tiene en cuenta tanto su posicionamiento en el espacio, sus propios apoyos, su tonicidad, las inflexiones de su voz, su melodía, su ritmo, para poder acoger las expresiones corporales más primitivas de sus pacientes. Acoger y permitir una transformación de sus simbolizaciones primarias en simbolizaciones más secundarias a través de las vías del lenguaje (Potel, 2010). Nos referimos pues a una relación maternante terapéutica, que debe ser reasegurada, protectora, continente, evitando sobreexcitaciones, y ajustada a nivel tónico-emocional.

5.2.- La función separadora de los límites (individuación)



Pero, tal como señala Potel (2010), igual como será perjudicial para el niño pensar que le bastaría tener una buena "madre suficientemente buena" (Winnicott), para evolucionar adecuadamente, será insuficiente pensar que el espacio de terapia psicomotriz es, de forma única, una matriz maternal que apela a una regresión sin límites. Igualmente como hemos visto en relación al desarrollo psicológico del niño y la interacción con la madre; para establecer la separación y la distancia entre el niño y el terapeuta ayudándole a construir su propia identidad, será necesario que el terapeuta favorezca las separaciones progresivas y pueda pasar del estatus de contenedor al de contenido, es decir, que el niño haya podido interiorizar la seguridad de la relación.

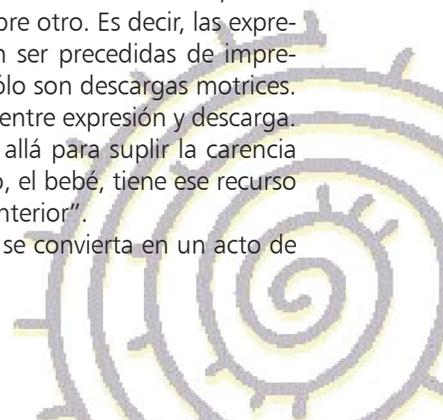
Esta teoría fundamental entre, de una parte, envoltura y aceptación de la regresión (inherentes a nuestras prácticas corporales) y por la otra, triangulación y límites apelando al tercero "paternal", será la condición indispensable para que haya circulación "fluida" entre exteriorización, expresividad, creatividad, interiorización. Para que el juego aparezca. Ambas funciones, contención y separación, van a ser facilitadas por el juego psicomotor, pero también por el encuadre. Lo vemos a continuación.

5.3.- La función del juego psicomotor compartido. El juego compartido será una de las claves terapéuticas esenciales en la constitución de una envoltura continente, una forma de integración de los límites psíquicos y corporales, que permitirá acompañar al niño en su maduración. El psicomotricista podrá vincular el juego "bruto" y su equivalencia psíquica en la vida afectiva del niño, en relación a sus etapas madurativas. Este va a ser un aspecto esencial para la creación de ese envoltorio o piel psíquica en el niño, a partir de la decodificación y resignificación

que el psicomotricista es capaz de hacer, gracias a su formación, del movimiento y el juego del niño en la significación profunda para su proceso de maduración. En el apartado 6 nos referiremos de forma explícita a los juegos que utilizamos en psicomotricidad y cómo ayudan a la constitución del "yo-piel" en el niño, tanto en relación a la construcción de sus límites corporales como a la creación del vínculo y, luego, a la separación progresiva del psicomotricista.

Nos parece importante, cuando hablamos de juego y expresión a través del cuerpo, delimitar a qué nos estamos refiriendo. Un encuadre de mediación corporal da un lugar privilegiado a las expresiones del cuerpo. ¿Qué entendemos por expresiones del cuerpo? Para Potel (2010), la expresión es el movimiento (gestual, verbal) que parte del interior para ir hacia el exterior, con una intención de comunicación. Para que este movimiento se produzca, es necesario que dos espacios coexistan y estén diferenciados: un espacio dentro, un espacio fuera. Estos dos espacios se construyen, en el primer momento de vida, en la sensorialidad, en la experiencia motriz, en las relaciones de sostén, en el lenguaje. El acto de expresión corporal (del cual dependen la armonización, la coordinación, el equilibrio, la lateralización, todos esos parámetros tan necesarios para el investimento libidinal del cuerpo) dependerán de impresiones previas que son la marca de la huella del otro, de los efectos de un cuerpo sobre otro. Es decir, las expresiones del cuerpo deben ser precedidas de impresiones; de lo contrario sólo son descargas motrices. Hay una gran diferencia entre expresión y descarga. La descarga motriz está allá para suplir la carencia de simbolización. El niño, el bebé, tiene ese recurso para no explotar "en el interior".

Para que un acto motor se convierta en un acto de



expresión será necesaria la resignificación del mismo por parte del terapeuta, será necesario previamente un trabajo de elaboración psíquica, comprender su sentido. En otros términos, no es suficiente que el niño se exteriorice, es necesario que estas exteriorizaciones corporales sean trabajadas y elaboradas por el terapeuta. Esta será la condición para que las expresiones tomen todo su valor creativo y transformador, para que abran nuevas vías hacia la simbolización, la transformación, el lenguaje. Para Potel se trataría de dar ocasión al acto corporal de convertirse en una palabra corporal.

5.4.- El encuadre como función separadora y contenedora del terapeuta.

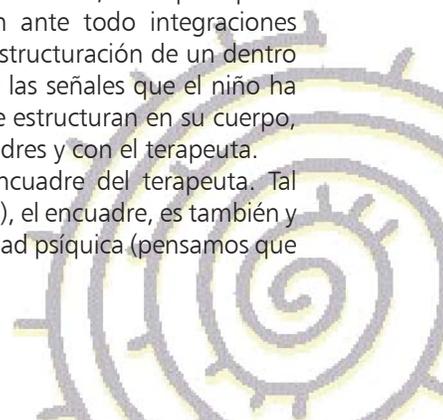
Para ayudar a la persona con la que trabajamos, a separarse y diferenciarse, el terapeuta psicomotor dispone, además del juego psicomotor compartido (y más concretamente, de algunos tipos de juego en concreto, como veremos después), de otros recursos. A ellos nos referimos en este apartado. Recordemos que, para separarse, hace falta el tercero, igual como el niño tiene necesidad de un tercero paternal.

Para poder desarrollar esta función separadora y de límites, va a ser fundamental el encuadre. Nos hemos referido más arriba a la cuestión del encuadre en relación al tacto y el tocar en psicomotricidad. En este apartado nos referiremos al encuadre en relación a las dos funciones del psicomotricista (contención y límites), que hemos descrito en los puntos anteriores. Concretamente, abordaremos el encuadre material y el encuadre del terapeuta.

En primer lugar, el encuadre material tiene que ver con las reglas y las señales temporales y espaciales, que hacen posible la expresión del cuerpo, dentro de un marco de seguridad. En este sentido, ha-

blamos de los tiempos y espacios de la sesión (ver Aucouturier, 2004; Arnaiz, Rabadán y Vives, 2008, Sánchez y Llorca, 2008), los cuales permiten al niño incorporar unos límites externos que le ayuden a diferenciar las acciones en relación a cada espacio y a cada momento. Conocemos la importancia que tienen estos límites externos en todos los niños, pero especialmente en los niños con hiperactividad y falta de límites o niños con dificultad para diferenciarse. Para Potel (2010) estos límites materiales no abarcarían sólo los espacios y tiempos dentro de la propia sesión de psicomotricidad, sino que propone apoyarse, en un primer momento, en situaciones muy concretas (por ejemplo, el paso de la sala de espera a la sala de psicomotricidad), y utilizar esos momentos de pasaje, siempre muy fecundos, como verdaderas metáforas. Así, la diferenciación de los espacios va a sostener un bosquejo de diferenciación de los espacios psíquicos, y por consiguiente de separación. Estos tiempos "informales" al principio y fin de la sesión, de los que todos tenemos ejemplos, nos hace ver que es equivocado creer que el trabajo se hace únicamente en el interior de la sala. Así, el paciente puede integrar en sí un dentro y un fuera separados. Estas localizaciones temporales son igualmente muy interesante de observar, no sólo como indicadores de sus capacidades cognitivas (aprendizaje de la hora, por ejemplo) sino también como indicadores de ritmos, de la percepción de duraciones, que son ante todo integraciones corporales internas. La estructuración de un dentro y un fuera dependen de las señales que el niño ha integrado, señales que le estructuran en su cuerpo, en la relación con sus padres y con el terapeuta.

En segundo lugar, el encuadre del terapeuta. Tal como afirma Potel (2010), el encuadre, es también y ante todo, la disponibilidad psíquica (pensamos que



también corporal) del terapeuta que apelará, en el interior de sí mismo, a su propia capacidad de ser, al mismo tiempo, un receptáculo y un separador. Esta idea nos parece crucial para el acompañamiento del niño hacia la construcción de una envoltura sólida, de un Yo-Piel.

Asimismo, el terapeuta deberá encontrar, comportamientos, actitudes, que van a permitir que el encuadre sea respetado y que la seguridad no sea puesta en peligro. Pero debe poder apoyarse igualmente sobre sus propios recursos psíquicos internos, con el fin que la calidad de estar en su cuerpo, de su presencia corporal, sea sensible al niño y pueda calmar, tranquilizar, apaciguar y proteger desbordamientos y angustias. En otras palabras: ¡contener! (Potel, 2010) Como vemos, el encuadre del terapeuta nos remite a las actitudes del psicomotricista, en cuanto a su capacidad de escucha, empatía, disponibilidad tónica, capacidad de contención (ver Camps, 2005). Estos aspectos actitudinales y cómo el psicomotricista ha investido su propio yo-piel, su propia envoltura, implican obviamente una formación corporal y personal sobre el propio cuerpo y psiquismo. A ello dedicaremos el último apartado.

6) ¿CÓMO INTERVENIR SOBRE EL YO-PIEL A TRAVÉS DE LA PSICOMOTRICIDAD?

El terapeuta psicomotor podrá ayudar a construir, reconstruir, reparar, reactualizar, investir... una envoltura corporal, una piel psíquica, un Yo-Piel, lo que será relevante siempre en educación y en terapia, pero creemos que será especialmente importante en estos casos: niños con falta de límites y dificultades para sentir sus fronteras corporales y su espacio íntimo, que les impide construir su yo-piel; niños con trastornos graves del desarrollo (autismo...);

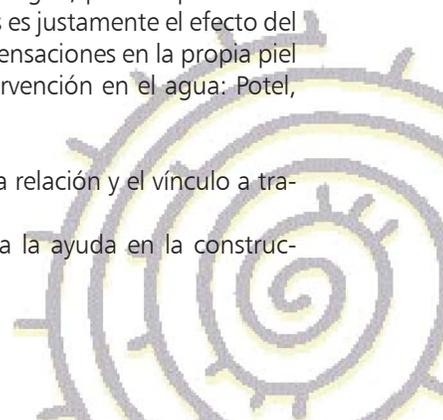
niños con traumas psíquicos sufridos en la primera infancia, que les han hecho cortar su comunicación con el exterior o crear una coraza, una segunda piel defensiva; niños a los que ha faltado el sostén de pequeños (holding), con falta de afecto; niños con angustia de separación, de abandono, de intrusión, devoración, desmantelamiento, aniquilación... en los que el sentimiento mismo de la identidad y de la existencia está en peligro (Potel, 2008); niños frágiles emocionalmente, niños con trastornos de la personalidad o dificultades sociales.

¿Cómo vamos a intervenir desde la psicomotricidad para ayudar en la construcción de esta piel corporal y psíquica, de esta envoltura psíquica, a la que Anzieu denomina "Yo-piel", y que, como hemos visto, sólo puede realizarse a partir de una función "materna" a la que apelan diferentes autores?

Podemos diferenciar dos momentos: un primer momento, en el cual se tratará de establecer la relación y el vínculo y acompañar al niño en la construcción de su yo-corporal y psíquico, y un segundo momento, de evolución hacia la separación y la individuación. Nos referiremos también a las técnicas de relajación y al masaje, ya que creemos que son un instrumento muy útil en la creación de esta piel corporal y psíquica. Otras técnicas, aunque no vamos a tratarlas aquí, pueden ayudar también en esta construcción de la envoltura corporal, como la mediación corporal en el agua, puesto que una de las cualidades específicas es justamente el efecto del agua como envoltura y sensaciones en la propia piel (ver en relación a la intervención en el agua: Potel, 2002).

6.1.- Punto de partida: la relación y el vínculo a través del juego.

El punto de partida para la ayuda en la construc-



ción, reconstrucción, reactualización del Yo- piel, será el establecimiento de una relación de vínculo con el niño. En términos del Yo-piel podríamos hablar de esta fase como la que va a permitir la creación del espacio de interfaz, descrito por Anzieu, o espacio de feed-back entre la hoja externa del yo-piel (entorno maternante, ahora, del terapeuta) y la hoja interna (cuerpo del niño que emite señales y que funciona como área de grabación). Podemos pensar en el establecimiento de una fantasía de piel común entre el niño y el terapeuta, que reactualizaría o, en el peor de los casos, permitiría construir ese inicio del yo-piel del niño. Para ello, va a ser crucial que el psicomotricista tenga muy clara la función de para-excitación, y no favorezca una regresión y una fusión en la que el niño quede "atrapado". El psicomotricista, por medio de sus técnicas y su disponibilidad, debe favorecer el desarrollo de una barrera de para-excitación y la sensación de límite y bienestar, ayudando así a transformar la envoltura de excitación o sufrimiento que puede estar ocupando el yo-piel del niño. La hoja externa del yo-piel no puede ser, tal como hemos visto antes, ni demasiado laxa ni estar demasiado pegada. Dadas las características de esta intervención, será fundamental la formación corporal y personal del psicomotricista.

Para la creación del vínculo y la construcción del yo corporal y psíquico, utilizaremos juegos habituales tanto en educación como en terapia psicomotriz. Los podemos agrupar, siguiendo la terminología que utiliza Rodríguez (2004), como Juegos de simbolismo primario. Estos juegos son fundamentales para la apertura terapéutica, ayudando al niño a sentir bienestar en su cuerpo, y un mejor arropamiento de su yo-piel, a poder habitar su cuerpo, apropiándose de él como un lugar seguro. A través de los juegos de simbolismo primario, se tratará de

acompañar los juegos primarios de arropamientos y presencias, que nos remiten a los juegos que intuitivamente hacen las mamás con sus bebés.

Pero hay que ir con precaución, ya que también pueden convertirse en una resistencia a progresar. El papel del terapeuta en este caso será fundamental, para observar e identificar esa resistencia, regresión, y ayudarle a evolucionar. No podemos obviar de nuevo la importancia de la formación personal del terapeuta para poder identificar en sí mismo esas resistencias o alentamiento de la fusión.

"Por ser maternante, este trabajo no es un trabajo sobre la regresión o una tentativa de instaurar una regresión o un retorno del sujeto a estadios anteriores, sino más bien una reactualización de fenómenos anteriores que el terapeuta psicomotricista permite, favorece, sin provocar nunca el retorno." (Contant y Calza, 1991, 68).

Estos juegos ayudan a construir el vínculo, y, una vez establecida la relación, permiten que el niño se sienta seguro de la disponibilidad del terapeuta, al mismo tiempo que permiten que el niño vaya construyendo su Yo-piel, con unas competencias motrices y sintiendo sus límites. Serían los juegos que citamos a continuación (ver Camps, 2007 y 2009):

- Juegos de Maternaje: masajes (manos, balón), caricias, envolver con telas, llevar en brazos, manipulaciones, presiones, cabañas, palabra, tono de voz..... Estos juegos remiten a la función de contención, son juegos de contacto corporal, permiten el arropamiento del niño, ya sea utilizando el propio cuerpo o por medio de materiales, para contener su cuerpo y trabajar su yo-piel. Favorecen el despertar de sensaciones a nivel de envolturas corporales (Ravera, 2008). En niños con dificultades para el contacto vamos a hacer un acercamiento progresivo, a través de un objeto intermediario, con aproxima-



ciones breves al principio y siempre dentro de un contacto lúdico. Más adelante, el contacto directo enmarcado en el juego, los masajes, primero con un objeto intermediario, luego con las manos....

- Juegos Presimbólicos: juegos del cu-cu, esconderse, perseguir-atrapar, llenar-vaciar... Tienen que ver con el proceso de construcción de la identidad corporal estructurada y diferenciada y con la formación de la totalidad corporal, conectando con el proceso de separación- individuación (Rota, 1996).

- Juegos Tónico emocionales y sensoriomotricidad de sostén (Rodríguez, 2004): balanceos, equilibrios, desequilibrios, saltos, caídas, correr, trepar, rodar, arrastrarse, lanzamientos por el adulto, arrastres pasivos sobre una tela, rupturas tónicas, respiración diafragmática... Estos juegos trabajan con el "Yo-piel" a través de la armadura muscular, y ayudan al niño a canalizar mejor sus tensiones musculares, al movilizar la motricidad sensorio-emotiva. Contribuyen también a un mejor funcionamiento del yo piel continente y una mejor representación del propio cuerpo. Permiten un trabajo sobre las sensaciones internas (propioceptivas), sobre el tono muscular, el control del cuerpo, estando a la base de la estructuración del yo corporal (Camps, 2007). Son interacciones lúdicas que favorecen la pérdida y recuperación de límites corporales, movilizan la sensibilidad propioceptiva, al mismo tiempo que la des-dramatización de angustias arcaicas (Ravera, 2008).

- Situaríamos también aquí el arropamiento y la envoltura sonora, a través de la música, la percusión, piano, baile, hacer música juntos, canciones, nanas. Esta envoltura sonora ayuda a trabajar con el continente "yo piel" y a investirlo. La música es también una ayuda para la separación cuando hay demasiada fusión, permitiendo que se dejen arropar por los

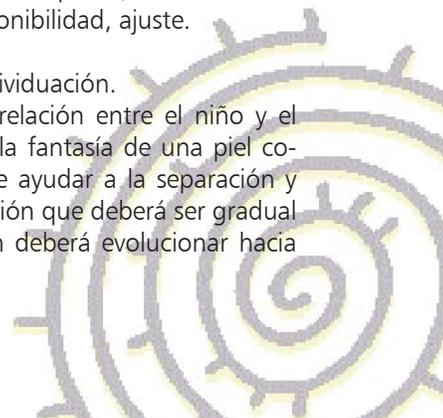
contenidos sonoros propuestos para poder separarse. (Rodríguez, 2004)

En esta fase se trataría, además, de acceder a la construcción de un espacio intersubjetivo, un espacio común entre el niño y el psicomotricista. Todas estas estrategias y la calidad de la intervención acercan al niño a un mundo compartido con el psicomotricista y permitirán la creación de un primer espacio intersubjetivo. ¿Qué entendemos por "espacio intersubjetivo"? Siguiendo a Rodríguez (2004), a lo largo de la terapia psicomotriz, se delimita, además del espacio extraño, el "espacio familiar" en el cual nos encontramos a gusto y un espacio más personal que sirve de "espacio íntimo" o zona de protección frente a la amenaza del otro (quizás podría ser equivalente al "área de reposo" de Winnicott). A lo largo del tratamiento, se crea el "espacio intersubjetivo" y común entre el niño y el psicomotricista, donde los territorios (nosotros añadiríamos: y el psiquismo) de uno y otro se imbrican (Camps, 2009).

Nos parece oportuno recordar también en esta fase la importancia de la "reciprocidad", reciprocidad en el tocar y ser tocado paciente-terapeuta, y reciprocidad como aspecto esencial de la interacción (diálogo y ajuste tónico, transformaciones mutuas). En la medida en que se da este "encuentro" entre ambos, las conductas pueden transformarse en un acto comunicativo. Por otra parte, en esta fase va a ser fundamental el encuadre del terapeuta, en cuanto a su actitud de escucha, disponibilidad, ajuste.

6.2.- Del vínculo a la individuación.

Una vez establecida la relación entre el niño y el terapeuta, y por tanto, la fantasía de una piel común, es el momento de ayudar a la separación y la individuación, separación que deberá ser gradual y progresiva. La relación deberá evolucionar hacia



la autonomía y construcción de la identidad en el niño. ¿Cómo? A través del acceso a juegos de simbolismo secundario (Rodríguez, 2004). Estos juegos permiten establecer un límite, una frontera entre el mundo interno y externo.

¿A qué juegos nos referimos? Son juegos que todos conocemos:

- Juegos de oposición: juegos de destrucción y reconstrucción, agresividad simbólica lúdica, canalización de la agresividad motriz, a través de las mediaciones entre el niño y el terapeuta.
- juego simbólico: cabañas que construye el propio niño, vestirse con telas, disfrazarse, roles y personajes....

En la ayuda a la separación e individuación, estaría también el encuadre material, al que nos hemos referido antes: reglas temporales y espaciales, rituales, normas en la sesión. Y también el encuadre del terapeuta, la actitud del terapeuta de contención y límites, su función de ley dentro de la sesión. El psicomotricista debe poner límites, tanto a las manifestaciones agresivas como a los deseos de fusión sin límites, estableciendo una distancia mínima relacional, trabajando el yo-piel con la armadura muscular.

Por último, y en relación al espacio, así como en la fase anterior intentamos acceder a la construcción de un espacio intersubjetivo, en la evolución hacia la separación, vamos a ayudarlo a delimitar un espacio íntimo o zona de protección frente a la amenaza del otro, un territorio en el que se sienta seguro, un área de reposo (Winnicott), donde pararse y relajarse, sin perder el contacto ni angustiarse. Para Rodríguez (2004), el niño, al apropiarse de un espacio interno y de un espacio territorial, puede hacer funcionar su "yo-piel", que regula el paso del espacio interno y externo, lo protege y le ayuda, más adelante, a

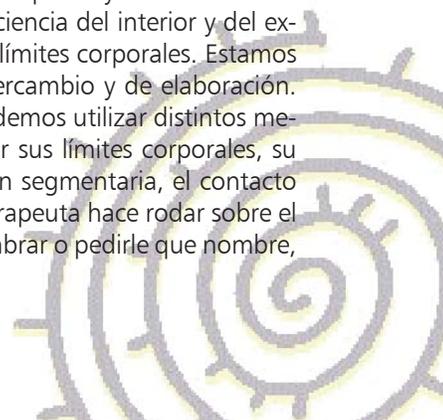
ensanchar ese espacio íntimo y territorial.

- Final del tratamiento: Cada uno (terapeuta, paciente) tendrán su envoltura propia, su continente corporal, habrá desaparecido la fantasía de piel común y se habrá construido el Yo-Piel en el paciente.

6.3.- Técnicas de relajación muscular

Las técnicas de relajación son también buenas estrategias para el trabajo de la piel, el tacto, la envoltura y la relación. Cuando hablamos de técnicas de relajación, inscritas en la sesión de psicomotricidad, nos referimos a un trabajo dirigido a la distensión, en presencia del otro. Potel (2006) se refiere a los distintos métodos de relajación, los cuales, además de tener en común el hecho de que a partir de la relajación del cuerpo se llega a una relajación de la mente, en todos ellos, el cuerpo está ligado con las emociones, los sentidos, las sensaciones, suscitados por el propio dispositivo de la relajación, y experimentados en el vínculo con el otro. Para ella, este vínculo creado con el terapeuta (en las palabras, el tono de voz, el tocar) es el sostén del trabajo terapéutico.

Cuando la técnica de relajación implica un trabajo a través del tacto, el tocar está integrado en una técnica precisa, mediatizado y codificado por el dispositivo puesto en juego. Tanto para el niño como para el terapeuta se sitúa en un tiempo particular de la sesión, asociándolo al placer y la calma. Es una ayuda a la toma de conciencia del interior y del exterior del cuerpo, de los límites corporales. Estamos ya en un terreno de intercambio y de elaboración. Durante la relajación podemos utilizar distintos medios para llevarle a sentir sus límites corporales, su envoltura: la movilización segmentaria, el contacto con una pelota que el terapeuta hace rodar sobre el cuerpo y que puede nombrar o pedirle que nombre,



con los ojos cerrados, las partes del cuerpo implicadas (Potel, 2008), arroparlo en una manta y arroparlo; dejarlo arropado y quieto (¿dónde está?); distensión en presencia del otro: escuchar música, uno al lado del otro, pero cada uno en su soledad (Rodríguez, 2004), la respiración, presiones que ejerce el terapeuta sobre el cuerpo del niño ayudándole a vivenciar la envoltura de su piel, pasar una tela y dejarla caer sobre su cuerpo....Posteriormente a la relajación, podemos pedir al niño que dibuje su silueta y la coloree, que modele su cuerpo, que lo dibuje.

Para Potel (2008), estas manipulaciones están directamente atadas al cuerpo y a la motricidad manual, y son también puentes hacia un inicio de autorepresentación, permitiendo acceder a una simbolización. Nos muestra el paso de una vivencia sensorial a una representación simbólica. Ser tocado le permite calmarse, sentirse entero, sentir los límites de su cuerpo, y explorar dos espacios-tiempos diferentes:

- el de la sensación y las experiencias corporales,
- el de la elaboración, que se hace en dos tiempos. El tiempo de las palabras y el tiempo del dibujo o modelaje, que le lleva a una dimensión esencial en el niño: el acceso a su creatividad imaginaria. Los dos espacios dentro-fuera se construyen y se organizan.

6.4.- El masaje.

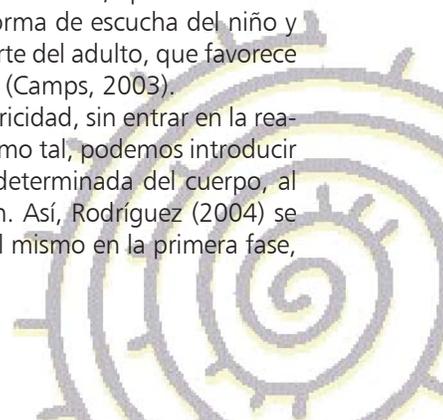
El tocar es, como hemos visto, un medio de comunicación privilegiado y una forma de trabajar sobre el yo-piel, si se realiza con un encuadre adecuado. El masaje es otra forma de trabajar en este sentido. Así, por ejemplo, Contant y Calza (1991) hablan de técnicas maternantes e incluyen en ellas los masajes o la relajación.

Se ha comprobado que los niños que reciben masajes desarrollan de forma más rápida la maduración del sistema nervioso, ya que la estimulación sensorial que proporciona acelera el proceso de mielinización del cerebro. (Walker, 1988).

Desde un punto de vista psicológico, el masaje es una de las experiencias de relajación más efectivas que pueden darse a los niños, y les ayuda también a poder procesar la información de entrada y responder a ella de forma relajada. El masaje infantil proporciona experiencias sensoriales fascinantes: los ojos de la madre, el contorno de sus cabellos, su sonrisa, su olor, el tono de su voz, o la extraordinaria estimulación vestibular. Facilita los vínculos afectivos, ya que incluye los elementos principales para establecerlos: contacto con la mirada, contacto piel a piel, sonidos, abrazos, caricias, olor, respuesta a estímulos e interacción (Schneider, 1991).

La técnica del masaje infantil varía en las diferentes propuestas (ver por ejemplo: Leboyer, 1998; Schneider, 1991; Walker, 1988). Para todas es necesario un aprendizaje de las secuencias y movimientos a seguir. Depende también de la edad, si el niño es hipertónico o hipotónico, niños con necesidades educativas especiales, etc. También es muy importante la calidad del tacto, la "presencia", y la mirada. Debe conectarse con el niño antes de iniciar el masaje y que sea del orden del placer. El masaje es una forma ampliada de tacto, que favorece la comunicación. Es una forma de escucha del niño y de disponibilidad por parte del adulto, que favorece la formación de vínculos (Camps, 2003).

En la sesión de psicomotricidad, sin entrar en la realización de un masaje como tal, podemos introducir el masaje en una zona determinada del cuerpo, al inicio o final de la sesión. Así, Rodríguez (2004) se refiere a la utilización del mismo en la primera fase,



de acogida ritualizada, de espacio para la palabra, el niño acostado sobre un colchón, mientras recibe un masaje con un balón por todo su cuerpo, explica la semana y lo que pasó en la sesión anterior. Por nuestra parte, proponemos también otras situaciones, durante el ritual de entrada, como puede ser hablar mientras vamos haciendo un masaje al niño con crema en sus manos o sus pies. También puede ser un rito al final de la sesión, por ejemplo, haciendo un masaje con un balón que hacemos rodar por el cuerpo del niño mientras nombramos las partes del cuerpo.

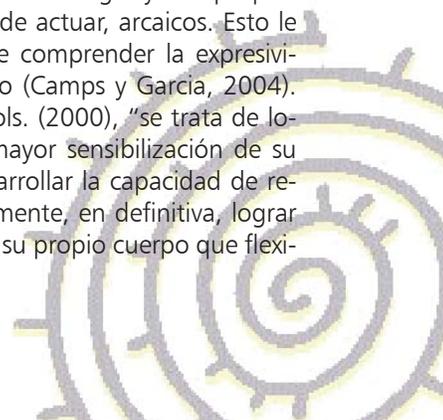
7) LA PIEL Y EL TACTO EN LA FORMACIÓN CORPORAL Y PERSONAL DEL PSICOMOTRICISTA.

El principal instrumento de trabajo en Psicomotricidad es el propio cuerpo. ¿De qué cuerpo estamos hablando? Según Mila, se trata de un cuerpo disponible para trabajar con el otro, un cuerpo idóneo para la interrelación con ese otro, que sea capaz de conocerse y saber si está disponible y para quien. Hablamos de un cuerpo que tiene una historia, que ha padecido sufrimientos, que ha recibido placer y que deberá tener disponibilidad para el trabajo con el otro. (Mila, 2008) Pero además, cuando hablamos de intervenir sobre el Yo-piel y a través del tacto, ello exige un trabajo previo, por parte del psicomotricista, que le permita experimentar la reciprocidad del tacto, hacer consciente aspectos de su propia historia, que le permita experimentar qué siente cuando es tocado y cuando toca, cómo vive las situaciones de tacto y contacto, qué sensaciones, emociones, recuerdos se desencadenan a través de su trabajo corporal. Tal como hemos ido apuntando hasta aquí, la intervención del psicomotricista a este nivel entraña un gran riesgo sobre la persona con la

que va a trabajar. Por ello, hemos querido terminar con un apunte sobre la formación personal del psicomotricista.

¿A qué formación nos referimos? La formación corporal y personal "debe dirigirse a construir el rol del psicomotricista, dotándolo de herramientas para entender al otro en su expresividad tónico-emocional, para decodificar y dar sentido a las señales del cuerpo, del gesto y del hacer del otro. La construcción del rol del psicomotricista a través del trabajo corporal compromete la totalidad de la persona. La formación corporal y personal, ofrece al futuro psicomotricista la oportunidad de vivir un descubrimiento de su dinámica personal, aprehendida a través de la gestualidad, las implicaciones con el espacio, con el material y con las otras personas del grupo, para derivar en un cambio personal hacia la capacidad de comprender mejor al otro y a sí mismo, hacia la capacidad de escuchar, aceptar y contener al niño o persona con la que va a trabajar, y ayudarlo en su crecimiento integral. La formación personal parte de la persona y tiende a su cambio y transformación" (Camps, Mila, García, Peceli, Tomás, 2011, 16).

Las situaciones propuestas permiten al alumno reapropiarse de una dimensión sensoriomotriz y emocional, más o menos olvidada y que no pertenece al orden del lenguaje. Se trata de reencontrar en la relación con los demás, en un lugar y tiempo presente, modos de sentir, de actuar, arcaicos. Esto le permitirá posteriormente comprender la expresividad psicomotriz del niño (Camps y García, 2004). En palabras de Mila y cols. (2000), "se trata de lograr en el adulto una mayor sensibilización de su cuerpo, tendiente a desarrollar la capacidad de resonar tónico-emocionalmente, en definitiva, lograr un mejor encuentro con su propio cuerpo que flexi-



bilice el encuentro con el otro". Valsagna afirma, en la misma línea: "El saber acerca del propio cuerpo, desarrollando una mirada y una escucha sensible, proporciona al profesional de las Psicomotricidad mayores posibilidades de establecer comunicación, de comprender al otro en su demanda, de adecuar sus propios mensajes corporales, y de poder participar más eficazmente en un diálogo tónico. Hay una comprensión corporal desde la propia vivencia, desde las propias reacciones corporales, desde la percepción propia, que permite abrirse a la percepción del decir corporal del otro" (Valsagna, 2003, 6).

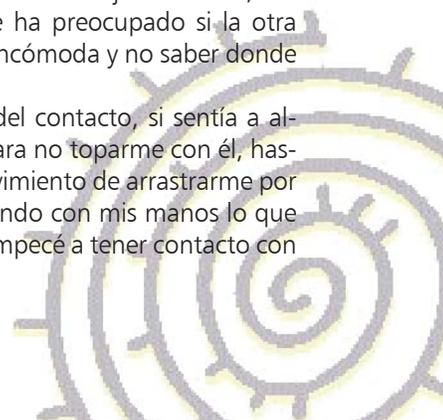
En nuestro trabajo como psicomotricistas utilizamos el tacto y ello nos remite irremediamente a nuestra historia personal: tocamos como hemos sido tocados, tocamos y somos tocados, hay una reactualización de nuestra historia corporal de relación, de la que debemos ser conscientes para no confundir al otro. En este sentido, Mila (2011) se refiere a ello cuando se habla de la importancia de cómo tenemos interiorizado el concepto de "tocar" y cómo de cómodos nos sentimos personalmente ante ello, ya que la terapia psicomotriz basa sus técnicas y estrategias principalmente en la metodología del contacto corporal de tocar y ser tocado. Es por eso que la labor realizada es bidireccional: la que implica para el propio psicomotricista en torno a su historia personal a este nivel, y la que implica para aquellos niños, adolescentes y adultos en los momentos terapéuticos en la sala; todo ello cargado de reciprocidad y continuidad. Cómo sea vivido tal fenómeno por todas las partes va a determinar la calidad y la extensibilidad potencial de la práctica terapéutica.

7.1.- Dos propuestas de trabajo corporal, a modo de ejemplo.

En muchas de las propuestas que trabajamos en la formación corporal o personal del futuro psicomotricista, interviene la piel y el tacto. Hemos seleccionado dos propuestas, a modo de ejemplo, extraídas de sesiones de formación corporal, en las cuales, entre otros aspectos, se moviliza el Yo-piel de los participantes, a partir del trabajo sobre la piel y el tono. La primera, es una propuesta de trabajo con los ojos cerrados, los alumnos empiezan con un trabajo de movilización tónica desde el suelo, en silencio, de forma individual, y van accediendo, progresivamente, siguiendo las propuestas del formador, a la verticalidad, encuentro con el otro, y, uno de los dos ya sin taparse los ojos, conducir o acompañar al otro. La segunda, es una propuesta para trabajar el tacto y el contacto, vinculado a la eutonía (Alexander, 1979)

Los escritos que siguen se refieren a una u otra de estas dos propuestas. Son algunos fragmentos, extraídos de memorias de la formación corporal y personal, de distintos alumnos del Master Internacional en Terapia Psicomotriz (Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, España), que nos sirven para ilustrar, cómo, a partir de una misma propuesta, las vivencias, recuerdos, emociones, sensaciones... que aparecen, son distintas en cada uno. Los fragmentos seleccionados tienen que ver con la experiencia de "piel" y "tacto":

- "Cuando me tocaban, con los ojos cerrados, me he sentido cómoda. Me ha preocupado si la otra persona se podía sentir incómoda y no saber donde tocaba"
- "Al inicio quería huir del contacto, si sentía a alguien cerca me movía para no toparme con él, hasta que por el mismo movimiento de arrastrarme por el suelo, disfruté explorando con mis manos lo que siempre está a la vista. Empecé a tener contacto con



los compañeros, choques de manos, pies, cuerpos, se me fue pasando la angustia de ser tocada, yo quería tocar, descubrir al otro. Tocar sin ver, hace que veas con las manos, sentir... la sensación de tocar-advinar al otro me resultó placentera y poco a poco fui dejándome tocar.

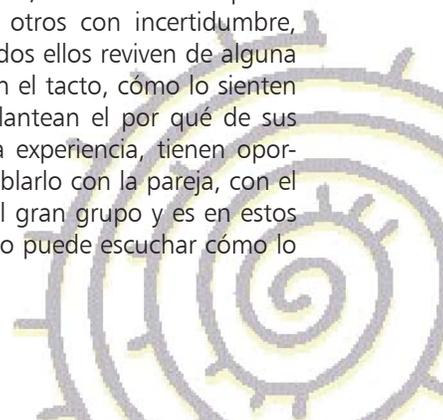
En un momento toqué unas manos que sentí sumamente agradables, eran suaves y calientes, yo tenía mis manos muy frías, esta persona acarició mis manos, las frotó para que entraran en calor y hasta las sopló, traté de identificar quién era, pero no lo logré.... Lo más extraño fue cuando supe que era X, ya que no me agradaba, la consideraba muy distinta a mi, me quedé sorprendida que en el lenguaje del cuerpo tuviera afinidad con ella. Esto me hizo pensar sobre los juicios anticipados que hacemos las personas."

- "Me gusta la sensación de tocar los objetos y no verlos, mirarlos con las manos. Igual como hicimos con los compañeros, tratar de reconocerlos tocándoles. Disfruté mucho de este aspecto, tocar-sentir-percibir, viendo más allá de lo que los ojos ven. Me gusta tocar los objetos, sentir su textura, forma, dimensión, descubrir que tengo otros sentidos para escuchar y ver al otro"
- "A través de esta actividad he visto como mediante una cosa tan simple como estos contactos piel a piel, cada uno expresa y se manifiesta como es"
- "Vivo la experiencia como una continua sorpresa donde de algún modo se conoce el espacio por primera vez, cada rincón de la sala es (re)descubierto, cada compañera es (re)conocida, cada material es (re)experimentado, el cuerpo es (re)vivido.... Se reactiva una historia corporal (siempre en juego) construida a través de la relación de contacto"
- "Es agradable la sensación de no ver. Se agudizan más los otros sentidos. Me siento fuerte y con mu-

cha alegría por encontrarme con los demás.... Intento reconocerles: les toco la cabeza, las manos...y ellos me tocan a mí. Oigo sus sonrisas. Se vive un momento especial a través del contacto corporal. Nos comunicamos con lenguajes muy arcaicos (sonidos, olores, contactos...)"

- "...Me concentré en sentir y buscar la sensación placentera, dejé que mi sentido del tacto se abriera a sentir en mi piel todos los roces, luego la consigna de contacto, me colocaron las manos en el cuerpo, presionándolo poco, pero aún así se estimulan los propioceptores y es una sensación de contención corporal que logra dar una sensación de placer y relajación. Estoy aprendiendo a concentrarme en mis sensaciones, y asociarlas con mis emociones, nunca había hecho esta relación, que siento físicamente en el cuerpo y cómo lo vivo a nivel emocional o psíquico".
- "Me gusta que me toquen, pero me cuesta tocar, también tengo ganas de abrazar pero no me atrevo"
- "Pude dejar que me tocara el cuerpo, pero siempre pendiente de lo que hacía sobre él. Me cuesta dejar que me toquen, y no creo que sea que no me permito que me cuiden, sino que tengo muchas reservas a cómo tocan mi cuerpo"

Como podemos leer en los escritos de los estudiantes, ante una misma experiencia, su reacción es completamente distinta, unos viven con placer el tocar y ser tocados, otros con incertidumbre, otros con sorpresa... Todos ellos reviven de alguna manera qué les pasa con el tacto, cómo lo sienten y algunos de ellos se plantean el por qué de sus vivencias. Después de la experiencia, tienen oportunidad de escribirlo, hablarlo con la pareja, con el trío de referencia y en el gran grupo y es en estos espacios donde cada uno puede escuchar cómo lo



han vivido sus compañeros, y cómo lo ha vivido él. Reflexionamos en grupo sobre la importancia del tacto y el contacto en el trabajo del psicomotricista, de cómo todas las experiencias de tacto implican una reciprocidad... y cada uno tiene oportunidad de profundizar en su vivencia, en su historia, a partir de la memoria o de espacios terapéuticos propios.

7.2.- Una vivencia del tacto y el yo-piel.

A continuación hemos seleccionado algunos fragmentos de la memoria del primer año de formación personal de una estudiante. Están extraídas también de las reflexiones sobre las dos propuestas que hemos comentado antes (ojos cerrados y tacto-contacto), aunque hemos incluido también otras reflexiones puntuales que creemos que remiten a su vivencia de la piel y el tacto y en definitiva al Yo-Piel y que nos parecen muy ilustrativas:

"...A medida que pasa el día me doy cuenta que en todas las actividades que hemos realizado de forma individual y sin interacción, he buscado una referencia física donde ubicarme (columna, espaldera, sentada delante de un cojín...), pero en ningún momento me he encontrado en el medio de la sala, sin puntos de referencia claros. La sensación de no notar mi cuerpo en el espacio incrementa mi sentimiento de angustia e inseguridad. Para sentirme segura necesito una referencia física en el espacio que me ayude a no verme sola. Es la primera vez que me he dado cuenta de ello, especialmente cuando he tenido que escribir y he notado una sensación de vacío detrás mío y me he cubierto con una colchoneta fina una cuarta parte de la espalda".

"Se nos reparte un antifaz a cada uno, enseguida he recordado cuando realicé una actividad con los ojos tapados, durante la carrera. Por eso, la actividad no me pareció nada complicada, me coloqué

en el suelo cerca de una pequeña barra de madera, para no perder las referencias. La siguiente consigna era desplazarnos, arrastrándonos, por la sala con los ojos tapados, sin ponernos todavía de pie.

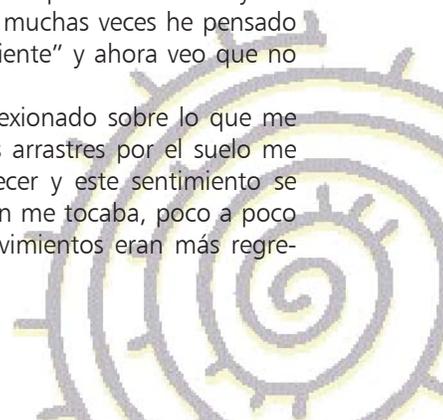
Sólo empezar a desplazarme, gateando, de pronto noté que alguien me tocaba la mano y rápidamente cambié de dirección, alguna otra persona me volvió a tocar, ahora la cara, también volví a cambiar bruscamente de dirección... no me atrevía a gatear y mis movimientos eran arrastrar las piernas encogidas.

En un momento dado sentí cómo tres o cuatro personas me tocaban las extremidades superiores e inferiores, la espalda y la cara... tuve muchas ganas de llorar, salí como pude de la situación, pero otra vez quedé atrapada con el contacto de mis compañeros y me saqué el antifaz llorando..."

".... Fui a una de las profesoras y me acompañé fuera de la sala y al encontrarme en otro espacio empecé a llorar desconsoladamente... es curioso, fuera de la sala no sentía angustia, al contrario de lo que cabría esperar, tenía un sentimiento muy, muy profundo de tristeza. Supongo que tristeza por rechazar este tipo de contacto con mis compañeros y tristeza por mi reacción, una reacción que jamás hubiese pensado que yo pudiese tener..."

"....Tampoco me he sentido bien abandonando la actividad, ya que yo "siempre hago lo que hay que hacer"... La reacción que he tenido hoy me ha sorprendido mucho, muchas veces he pensado que "toda yo soy consciente" y ahora veo que no es así"

"Al llegar a casa he reflexionado sobre lo que me ha pasado: al iniciar los arrastres por el suelo me he empezado a entristecer y este sentimiento se agravaba cuando alguien me tocaba, poco a poco he sentido que mis movimientos eran más regre-



sivos.... Mi movimiento se ha ido transformando hasta convertirse en una evitación del contacto, como si quisiera evitar que alguien me atrapase, y precisamente esto es lo que he sentido, me he sentido atrapada por los otros, la sensación como si un círculo de fieras rodeasen y atacasen un animal indefenso, y esto no me ha angustiada, sino que me ha entristecido al ver que no me podía sobreponer y me rendía.... Después he pensado que no ha sido una derrota, sino un "abrir los ojos" a otra parte de mi que desconocía y que quiero trabajar..."

Tacto-contacto: "...He decidido taptarla con una manta e ir destapando las partes del cuerpo que iba a manipular, tengo claro que he hecho una proyección, ya que he pensado que se podía sentir incómoda... tengo claro que la que quería estar tapada era yo, sobre todo por mi inseguridad corporal durante el contacto"... "Después, durante el rol pasivo, me he sentido muy y muy bien. Al principio siempre me tensa saber que alguien me tocará todo el cuerpo, por esto rápidamente he buscado una persona con la que tengo confianza".

En otra actividad:

"Durante la verbalización he dicho que me he sentido agobiada cuando me han tocado imitando lo que yo había hecho, pero de forma intensificada y multiplicada por once, realmente pensaba que era esto lo que había pasado.... Pero para mi sorpresa una amiga que ha explicado que nadie me había llegado a tocar cuando me he puesto a llorar... Llego a la conclusión que interpreto las acciones de los otros como agresiones, cuando en realidad no lo son"

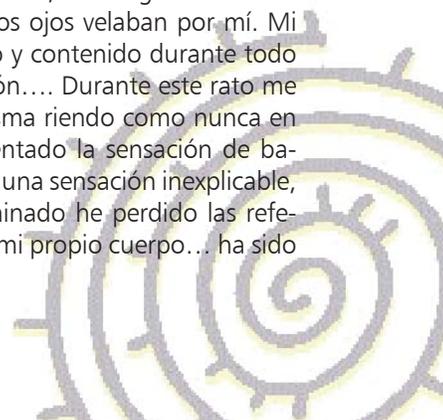
Como vemos, se dan distintas situaciones que tiene que ver con el Yo-piel. De hecho, no es un caso aislado. Con estas propuestas, se producen muchas veces reacciones emocionales en las cuales la perso-

na se queda sorprendida, no comprende qué le pasa y por qué una propuesta de trabajo aparentemente sencilla, tiene esos efectos en ella. En este caso, podemos ver su reacción de angustia, la necesidad de sentir un límite en su piel, la inseguridad ante el contacto de los otros, la vivencia del contacto del otro como un ataque.... No vamos a interpretar, en todo caso sólo señalar, que es lo que en este caso hace su amiga, y que, junto con todo el proceso de formación y la escucha de sus compañeros, le permite seguir reflexionando y trabajando a partir de lo que ha descubierto.

Y ahora extraemos algunos fragmentos de su memoria del último día del primer curso del master:

- Propuesta: desplazarse con los ojos vendados: "En relación con la experimentación del contacto físico con el otro debo decir que hoy lo he vivido de forma muy relajada. El primer contacto no me ha impactado tanto y he tenido el deseo de explorar y reconocer al otro y también el deseo de que el otro me reconociese, y esto solo podía ser con el contacto".

- Rol de acompañar al otro: "La pareja que me acompañaba me ha transmitido su firmeza y seguridad, esta actitud me ha dado mucha seguridad física y emocional, tanto que lo primero que he hecho ha sido ir a la barra de equilibrio y ponerme de pie. El corazón se me ha acelerado, pero no tenía miedo, era el placer de la acción. He seguido experimentando en la sala como nunca, me dirigía de un lado a otro sabiendo que unos ojos velaban por mí. Mi pareja me ha segurizado y contenido durante todo mi proceso de exploración.... Durante este rato me he sorprendido a mí misma riendo como nunca en la sala"... "He experimentado la sensación de balanceo en la tela, ha sido una sensación inexplicable, en un momento determinado he perdido las referencias externas y las de mi propio cuerpo... ha sido



una sensación muy placentera, incluso de regresión, pero esta vez no he sentido miedo, al contrario, he tenido una sensación increíble de paz y he empezado a recordar la canción que mi madre me cantaba de pequeña”

¡Qué bonitas estas palabras! Pensamos que este cambio no es gratuito y que ha implicado un proceso personal de profundización, interrogación, escucha, dolor, y mucha valentía, que le ha permitido comprender aspectos que estaban en su psiquismo, pero de los que no era consciente, y ha podido posicionarse de forma diferente ante las mismas propuestas. Vemos sus cambios en las situaciones de contacto con los otros: ya no le angustian y además los desea, los vive con emoción, alegría y bienestar. Nos parece precioso cómo acaba su escrito: recordando el envoltorio sonoro de su mamá.

Su cambio se refleja también en la figura de plastilina que hace el último día de formación y la compara con la que había hecho el primer día, representándose a sí misma. Dice en su memoria: “la figura del primer día me ha parecido muy comprimida y rígida, ahora me doy cuenta que no se trataba sólo de una compresión física, sino también emocional. La sensación de la nueva figura, me ha dado una sensación de liberación...” Y termina su memoria diciendo: “gracias a la formación personal, he conocido aspectos personales que todos estos años me habían pasado por alto: la forma como me relaciono con los otros, el papel que tengo dentro del grupo, las angustias y miedos, la sensación con el movimiento, el espacio...”.

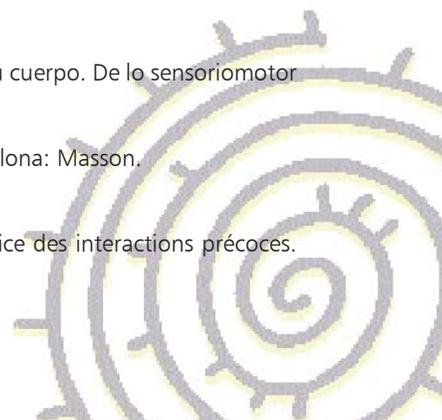
La piel y el tacto participan inevitablemente en nuestro trabajo como psicomotricistas. Tenemos en nuestras manos, en nuestra piel, en nuestro tacto, en nuestro cuerpo, una herramienta capaz de ayu-

dar a construir, reconstruir o reactualizar el Yo-Piel. Ello es un privilegio, pero también implica una gran responsabilidad y un gran riesgo precisamente por la posibilidad de acceder a las emociones más primitivas, a las angustias más arcaicas, lo que conlleva el peligro de confundir al otro si el encuadre no es claro. Por ello es imprescindible un trabajo personal sobre nuestro propio Yo-Piel, sobre nuestra vivencia del tacto y el contacto, que nos va a remitir a nuestra propia historia.

No puedo terminar sin agradecer a nuestros alumnos el regalo de sus palabras y sus vivencias. Sin ellos y sin los niños de nuestra sala, sería imposible este puente de la teoría a la práctica. Gracias a todos.



- ALEXANDER, G. (1979) La eutonía. Buenos Aires: Paidós.
- AUCOUTURIER, B. (2004) Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz. Barcelona: Graó
- AUCOUTURIER, B. (2012) L'enfant terrible ¿Qué hacer con el niño difícil en la escuela? Barcelona: Graó
- ANZIEU, D. (1985) Le moi-peau Paris: Bordas Dunod (1ª edición castellano: (1987) El Yo-Piel. Madrid: Biblioteca Nueva; Edición consultada para este artículo: 2003)
- ANZIEU, D., HAAG, G., TISSERON, S., LAVALLÉE, G., BOUBLI, M., LASSÈGUE, J. (1998) Los continentes del pensamiento. Buenos Aires: Ediciones de la Flor. (original: 1993)
- ARNAIZ, P.; RABADÁN, M. Y VIVES, I. (2008) La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa. Málaga: Aljibe.
- BICK, E. (1968) L'expérience de la peau dans les relations d'objet précoces
- CAMPS, C. (2003) El massatge i la seva incidència en el desenvolupament integral de l'infant de 0 a 3 anys. Comunicació Educativa, nº 16, 20 - 25
- CAMPS, C. (2005) La observación de la intervención del psicomotricista: actitudes y manifestaciones de la transferencia. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, nº 19, 28-53.
- CAMPS, C. (2007) El diálogo tónico y la construcción de la identidad personal. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, vol 7, nº 25, 5-30.
- CAMPS, C. (2009) La especificidad de la psicomotricidad. Un arte para la estructuración de la persona. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, vol 9 (1), nº 33, 5-20.
- CAMPS, C. Y GARCÍA OLALLA, L. (2004) La formación personal del psicomotricista como proceso de cambio y transformación. Entre Líneas, nº 16, 7-20.
- CAMPS, C., MILA, J., GARCÍA, L., PECELI, M., TOMÁS, I. (2011) El psicomotricista en su cuerpo. De lo sensoriomotor a la transformación psíquica. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CONTANT, M. Y CALZA, A. (1991) La unidad psicósomática en psicomotricidad. Barcelona: Masson. Diccionario de la Lengua Castellana. Real Academia Española
- GAUBERTI, M. (1993) Mère-enfant: à corps et à vie. Analyse et thérapie psychomotrice des interactions précoces.



Paris : Masson.

GOLSE, B. Y BURSZTEJN, C. (1992) Pensar, hablar, representar. El emerger del lenguaje. Barcelona: Masson
Harlow (1958) The nature of love. American Psychologist, 13, 673-685

JOHARI, H. (2001). El masaje hindú. Barcelona: Kairós.

LEBOYER, F. (1998). Shantala. Un art tradicional: el massatge dels infants. Alta Fulla Mila Ed.

MILA, J.; CHERRO, M.; DE LEÓN, C.; GARCÍA, B.; Y PECELI, M. (2000) La construcción del rol del psicomotricista a través del trabajo corporal. Revista Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales, nº 0.

MILA, J. (2008) De profesión psicomotricista. Buenos Aires: Miño y Dávila Ed.

MILA, J. (2011) Seminario impartido en el Master Internacional en Educación y Terapia Psicomotriz. Universidad Rovira i Virgili (Tarragona- España)

OIBERMAN, A. (2008) Observando a los bebés. Técnicas vinculares madre-bebé, padre-bebé. Buenos Aires: Lugar Editorial.

PORRES, E. (1993). Tócame, mamá. Madrid: Edaf.

POTEL, C. (2002) Le corps et l'eau. Paris: edicions érès. (1ª edición : 1999)

POTEL, C. (2006) Corps brûlant, corps adolescent. Paris: edicions érès.

POTEL, C. (Coord) (2008) Psychomotricité: Entre théorie et pratique. Paris : Editions in Press.

POTEL, C. (2010) Être psychomotricien. Un métier du present, un métier d'avenir. Paris : edicions érès.

RAVERA, C. (2008) Clínica psicomotriz del bebé. Montevideo

RODRÍGUEZ, R. (2004) Terapia psicomotriz infantil. Madrid: CIE

ROTA, J. (1996) Marco específico de la práctica psicomotriz. Entre Líneas, nº 5, pp. 6-8.

SÁNCHEZ, J. Y LLORCA, M. (2008) Recursos y estrategias en psicomotricidad. Málaga: Aljibe

SCHNEIDER, M.(1991). Masaje infantil. Barcelona: Medici.

SPITZ, R. (1969). El primer año de vida del niño. México: de Cultura Económico.



STERN, D. (1999) Diario de un bebé. Buenos Aires: Paidós

ULNIK, J. (2004) El psicoanálisis y la piel. Madrid: Síntesis

VALSAGNA, A. (2003) La formación corporal del psicomotricista. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, nº 11, pp. 5 a 12.

WALKER, P. (1988). El masaje de los niños. Barcelona: Integral.

WALLON, H. (1956) Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant. Enfance

WINNICOTT, D.W. (1993) Los bebés y sus madres. El primer diálogo. Barcelona: Paidós. (2ª edición).

Nota:

1En su texto de 1985, Anzieu describe estas 9 funciones: soporte, continente, paraexcitación, individuación, intersensorialidad, sostén de la excitación sexual, recarga libidinal, inscripción de huellas sensoriales táctiles y función tóxica. Posteriormente, en su texto de 1993, hace algunas modificaciones a esta clasificación: cambia el orden de sucesión de las funciones por otro que describe como más lógico (es el que seguimos aquí, que puede compararse con el anterior que acabamos de citar: cambia de lugar la función de inscripción de huellas táctiles y la intersensorialidad) y retira de la lista la novena función de la lista, ya que es una antifunción. En el texto hemos hecho una síntesis de los dos textos, a partir de las traducciones al castellano de las dos obras (ediciones de 2003 y 1998, tal como aparecen en las referencias bibliográficas). Aparece en primer lugar el nombre dado a la función en su publicación de 1985, ya que es la que aparece más habitualmente en los textos de otros autores y entre paréntesis indicamos el nombre dado en la publicación posterior de Anzieu, exceptuando cuando el nombre coincide.

Trabajo realizado en base al presentado en 1er Congreso Internacional de Psicomotricidad. Prevención, Educación y Clínica. Aportes Interdisciplinarios. Santiago de Chile, noviembre de 2011



La investigación de la actividad psicomotriz

To investigate in psychomotor activity: why and how

Miguel Llorca Llinares - Josefina Sánchez Rodríguez

DATOS DE LOS AUTORES

Josefina Sánchez Rodríguez es Profesor Titular del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Facultad de Educación. Universidad de La Laguna.
Dirección de contacto: jsrodri@ull.es

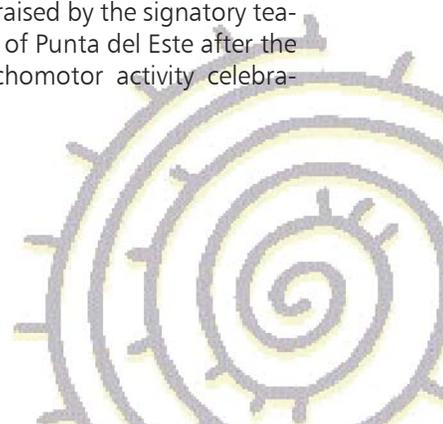
Miguel Llorca Llinares es Profesor Titular del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Facultad de Educación. Universidad de La Laguna.
Dirección de contacto: mllorcallinares@yahoo.es

RESUMEN

Uno de los retos que se plantea la psicomotricidad para afianzarse como disciplina reconocida en el marco académico pasa por la necesidad de investigar los resultados de la aplicación en los diferentes ámbitos en los que se desarrolla nuestra práctica profesional, siendo un objetivo planteado por los docentes firmantes de la Declaración de Punta del Este tras el congreso mundial de psicomotricidad

ABSTRACT

One of the challenges that appears the psychomotor activity to become strong as discipline recognized in the academic frame happens for the need to investigate the results of the application in the different areas in which our professional practice develops, being an aim raised by the signatory teachers of the Declaration of Punta del Este after the world congress of psychomotor activity celebra-



celebrado en Uruguay. Con este trabajo pretendemos presentar algunas de las experiencias de investigación que venimos realizando en los últimos años desde el Seminario de Formación Permanente en Psicomotricidad de la Universidad de La Laguna y aportar nuestras reflexiones sobre el cómo y para qué de las investigaciones que se desarrollan desde esta disciplina.

Palabras claves

Actividad psicomotriz, expresividad psicomotor, investigación, observación.

ted in Uruguay. With this paper we try to present some of the experiences of investigation that we come realizing in the last years from the Seminar of Permanent training in Psychomotor activity of the University of La Laguna and to contribute our reflections on how and why of the investigations that develop from this discipline.

Key words

Psychomotor activity, psychomotor expressiveness, investigation, observation

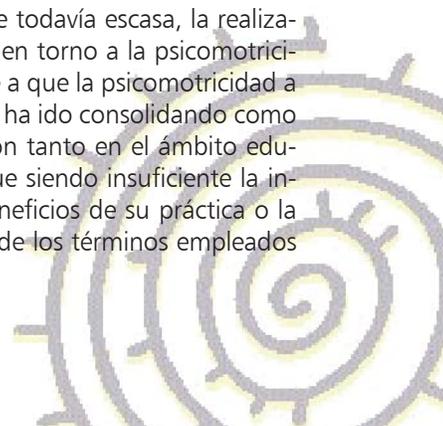
Investigar en Psicomotricidad: Para qué y cómo.

Uno de los retos que se plantea la psicomotricidad para afianzarse como disciplina reconocida en el marco académico pasa por la necesidad de investigar los resultados de la aplicación en los diferentes ámbitos en los que se desarrolla nuestra práctica profesional, siendo un objetivo planteado por los docentes firmantes de la Declaración de Punta del Este tras el I Congreso mundial de psicomotricidad celebrado en Uruguay en el año 2006

Desde los inicios del siglo XX, cuando empieza a utilizarse el término de psicomotricidad (Dupré, 1905), para establecer la estrecha relación entre los estados mentales y su manifestación a través del cuerpo y el movimiento, hasta la actualidad, ha habido una gran evolución en la conceptualización de esta disciplina. Vinculada inicialmente a la patología desde una visión meramente reeducativa, ha

ido diversificando sus ámbitos de aplicación y desde una concepción holística del ser humano ha pasado a ser una disciplina para el abordaje de las dificultades evolutivas o los trastornos de personalidad, así como una metodología de intervención educativa favorecedora del desarrollo global de la persona a través de las diferentes dimensiones del cuerpo: motora, cognitiva y afectivo social.

Cada vez somos más las personas que nos dedicamos profesionalmente y de forma específica a la psicomotricidad y paulatinamente se ha ido desarrollando la investigación en el ámbito académico; siendo creciente, aunque todavía escasa, la realización de Tesis Doctorales en torno a la psicomotricidad. Sin embargo y pese a que la psicomotricidad a lo largo de estos años se ha ido consolidando como estrategia de intervención tanto en el ámbito educativo como clínico, sigue siendo insuficiente la investigación sobre los beneficios de su práctica o la clarificación conceptual de los términos empleados



en dicha disciplina.

Al plantearnos investigar sobre la práctica psicomotriz sigue teniendo todavía una gran influencia los métodos cuantitativos, vinculados a una concepción instrumental y neuromotora del cuerpo, más que psicomotora, sigue pesando la opinión de la necesidad de cuantificar una serie de variables para que la investigación sea realmente científica. La cuantificación, medida y control de las variables en las ciencias sociales no siempre es posible, máxime si hablamos de relación entre personas y mediada por la utilización de objetos con amplios contenidos simbólicos, teniendo que recurrir a metodologías más cualitativas que nos permitan abordar de forma más amplia las diferentes variables y circunstancias presentes en una práctica relacional.

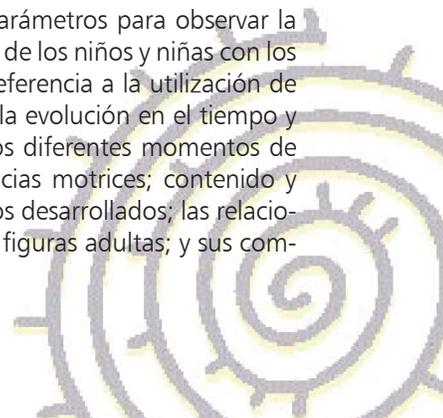
Teniendo en cuenta que nuestra práctica psicomotriz se basa en el respeto a la espontaneidad del niño y en el ajuste del adulto para dar respuesta a las demandas y necesidades que se ponen de manifiesto, debemos buscar estrategias y/o instrumentos que nos permitan valorar la evolución de la expresividad psicomotriz de los sujetos objetos de estudio, así como la respuesta ofrecida por el psicomotricista para hacerla evolucionar.

El recurso fundamental es la observación y análisis de lo que acontece en la sala de psicomotricidad, por lo que el instrumento de observación debe ajustarse a las características de los sujetos observados y en función de los intereses del investigador. Esta observación puede ser directa y participante, pero también puede ser a través de registros gráficos que nos permitan una segunda observación más detallada. En cualquier caso siempre será necesaria la triangulación de lo observado para evitar la excesiva subjetividad, así como la definición de las categorías de observación para tener la certeza

de que estamos valorando la misma conducta. Dar sentido a nuestro trabajo requiere también del diario del investigador, en que analiza y da sentido a la expresividad infantil. Es difícil realizar un registro objetivo de un trabajo basado en la codificación e interpretación de lo acontecido en la sala y lo sentido por el psicomotricista; por ello, es fundamental, hacer una buena descripción de lo observado y lo analizado, de manera que cualquier otro profesional pueda comprender nuestro discurso. El trabajo de la sala no puede ser generalizado de un caso a otro, de un psicomotricista a otro; si bien existen coincidencias que nos permiten encontrar un cuerpo común de conocimientos y maneras de hacer, la riqueza de este trabajo reside precisamente en la diversidad y como diferentes personas poseen diferentes modos de acercarse al niño y desarrollar una relación educativa.

Es contradictorio desarrollar un trabajo basado en la relación y el juego espontáneo y querer valorarlo a través de la mejora en el equilibrio, control postural o coordinación. Es cierto que el cuerpo es una globalidad, y que cualquier trabajo emocional y afectivo incide sobre el desarrollo motriz, pero perdemos la mitad de la riqueza de nuestra práctica y la utilidad para otros psicomotricistas si no somos capaces de contar y registrar lo que hacemos fundamentando por qué lo hacemos y los cambios observados en los niños

De forma general, los parámetros para observar la expresividad psicomotriz de los niños y niñas con los que trabajamos hacen referencia a la utilización de los objetos y el espacio; la evolución en el tiempo y capacidad de ajuste a los diferentes momentos de la sesión; sus competencias motrices; contenido y complejidad de los juegos desarrollados; las relaciones con sus iguales y las figuras adultas; y sus com-



petencias comunicativas. La categorización de las conductas a observar en cada uno de estos parámetros dependerá de las características de los sujetos o el objeto de investigación.

Tomando como referencia los años transcurridos desde la Declaración de Punta del Este, pasamos a referir algunas de las investigaciones y estudios que hemos venido realizando en el Seminario de Formación Permanente en Psicomotricidad de la Universidad de La Laguna, con la finalidad de compartir lo realizado y animar a que otros lo hagan, tarea necesaria para analizar las características específicas de la intervención psicomotriz y validar su práctica. Proyecto Amanda.

En el pasado congreso mundial de psicomotricidad celebrado en Montevideo, presentamos una ponencia sobre el Proyecto Amanda, realizado con niños y niñas nacidos de forma prematura (Llorca y Sánchez, 2006)

Los objetivos de este Proyecto eran:

- 1) Sistematizar un protocolo de seguimiento con los bebés prematuros en el que se incluirán aspectos médicos y psicopedagógicos desde un marco interdisciplinar.
- 2) Confirmar que la Atención Temprana, en especial con los Recién Nacidos Prematuros con factores de riesgo neurológico, tiene un efecto beneficioso sobre el desarrollo psicomotor.
- 3) Certificar que las familias apoyadas dentro del modelo interdisciplinar tendrán unas expectativas más reales y un menor grado de ansiedad en relación al desarrollo de su hijo, lo que influirá positivamente en su evolución.

La metodología empleada fue fundamentalmente cuantitativa, con un diseño de grupo experimental y grupo control, obteniendo los siguientes resultados y conclusiones:

Resultados

- Las puntuaciones de la Escala de Brazelton a las 40 semanas, se sitúan en un rango promedio, poniendo de manifiesto la gran variabilidad existente entre los sujetos, dependiendo de las características y circunstancias de cada recién nacido.

TABLA Y GRÁFICA Nº 1

Medias del Grupo Experimental Y Grupo Control en la Escala de Brazelton a las 40 semanas

Módulos de la prueba	N	Media Exper.	Media Control
1 HABITUACIÓN	11	3,45	6.64
2 SOCIAL INTERACTIVO	11	5,73	4.27
3 SISTEMA MOTOR	11	5,00	4.91
4 ORGANIZACIÓN DEL ESTADO	11	4,82	5.00
5 REGULACIÓN DEL ESTADO	11	5,82	4.36
6 SISTEMA NERVIOSO AUTÓNOMO	11	5,09	4.91
7 ÍTEMS COMPLEMENTARIOS	11	5,45	4.45

En relación a la exploración de los reflejos, también las puntuaciones se sitúan en un rango promedio poniendo de manifiesto resultados ligeramente superiores en el grupo experimental, sin llegar a ser en ningún caso significativas.

TABLA Nº 2

Medias del Grupo Experimental y Grupo Control en la Escala de Brazelton a las 40 semanas: reflejos

Módulos de los Reflejos	N	Media Exper.	Media Control
REFLEJOS	11	2,45	2.18



En la exploración de los reflejos primitivos hemos utilizado un rango de puntuaciones de 1 a 4:

1 = El reflejo no se puede provocar a pesar de varios intentos.

2 = Respuesta Hipoactiva.

3 = Respuesta normal.

4 = Respuesta hiperactiva.

- Los resultados iniciales, al aplicar la Escala Brunet-Lezine a los 4 meses de edad corregida, ponen de manifiesto que el Grupo Experimental presenta un desarrollo armónico y normalizado en todos los ámbitos evaluados (postural, cognitivo, lenguaje y social) con una puntuación global ligeramente superior a lo que hemos considerado como desarrollo ajustado a la edad corregida.

Sin embargo, en el Grupo Control los resultados manifiestan un desarrollo por debajo de la edad corregida.

TABLA Nº 3 y GRÁFICA Nº 2

Medias del Grupo Experimental y Grupo Control en la Escala de Brunet-Lezine a los 4 meses de edad corregida

ÁMBITOS DE LA ESCALA	G. Experimental		G. Control	
	N	Media	N	Media
POSTURAL	14	2.21	13	1.07
COGNITIVO	14	2.14	13	1.15
LENGUAJE	14	2.00	13	1.15
SOCIAL	14	1.92	13	1.30
GLOBAL	14	2.14	13	1.15

Eje X 1: Menos de 90; 2: Entre 90 y 110; 3: Más de 110.

VERDE: Grupo Experimental. ROJO: Grupo Control

- Los resultados finales al aplicar la Escala Brunet-Lezine a los 2 años de edad corregida, al contrario de lo que ha ocurrido en el entorno hospitalario, no han dado ninguna diferencia significativa entre las medias de los ámbitos analizados entre el grupo experimental y el grupo control

TABLA Nº 4 y GRÁFICA Nº 3

Medias del Grupo Experimental y Grupo Control en la Escala de Brunet-Lezine a los 2 años de edad de los prematuros

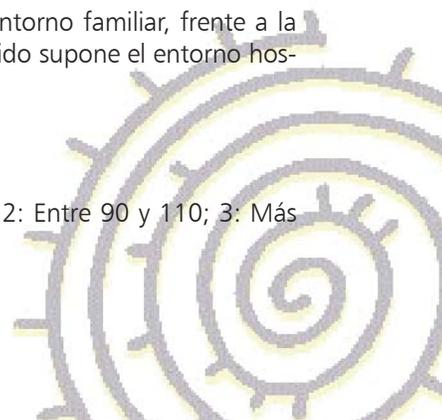
ÁMBITOS DE LA ESCALA	G. Experimental		G. Control	
	N	Media	N	Media
POSTURAL	14	2.00	10	2.30
COGNITIVO	14	1.57	10	1.80
LENGUAJE	14	1.78	10	2.00
SOCIAL	14	2.14	10	2.10
GLOBAL	14	2.00	10	1.80

Eje X 1: Menos de 90; 2: Entre 90 y 110; 3: Más de 110.

- Comparando los resultados de la evaluación inicial y final del grupo experimental con la Escala Brunet-Lezine, se pone de manifiesto un ligero retroceso en relación a las puntuaciones iniciales, si exceptuamos el ámbito social donde la puntuación final supera a la inicial, pudiendo estar relacionada con las mayores posibilidades de interacción social que le ofrece el entorno familiar, frente a la merma que en este sentido supone el entorno hospitalario.

GRÁFICA Nº 4.

Eje X 1: Menos de 90; 2: Entre 90 y 110; 3: Más de 110.



• Comparando los resultados de la evaluación inicial y final del grupo control con la Escala Brunet-Lezine, se pone de manifiesto el importante incremento de desarrollo que supone la estimulación del entorno familiar, compensando las dificultades iniciales.

Eje X 1: Menos de 90; 2: Entre 90 y 110; 3: Más de 110.

• La valoración de las expectativas y grado de ansiedad de las familias, provocada por la nueva situación se hizo a través de cuestionarios y a lo largo de todo el proyecto, con los siguientes resultados:

• Al inicio del proyecto: En general todos los sentimientos valorados son positivos y muy similares en todas las madres, aunque el grupo control obtiene puntuaciones ligeramente superiores al grupo experimental, si exceptuamos la culpabilidad y la tranquilidad en las que se invierte la puntuación.

• Al ser dados del Alta Hospitalaria y llegada al hogar: No varían significativamente las puntuaciones, aunque aumenta ligeramente la culpabilidad, sobre todo en el grupo control, pero todas las madres se sienten más tranquilas.

• A la edad de 1 año de los prematuros: Se observa una tendencia, de las madres del grupo experimental, a una valoración más positiva de sus sentimientos con respecto a su situación, a medida que va transcurriendo el tiempo. También se observa en las madres del grupo control una valoración más positiva de sus sentimientos al llegar a su hogar, a excepción de la culpabilidad.

TABLA Nº 5 y GRÁFICA Nº 6

NIVEL DE EXPECTATIVAS AL MES DE ALTA	N	Media
GRUPO EXPERIMENTAL	11	2.18
GRUPO CONTROL	3	1.67

Existe una tendencia a tener mejores expectativas respecto al desarrollo de sus hijos en las madres del grupo experimental.

• Comparando los resultados del grado de estrés y ansiedad de los padres en los primeros momentos, se manifiesta la tendencia a mayor nivel de estrés y ansiedad en las madres del grupo control.

TABLA Nº 6 y GRÁFICA Nº 7

GRADO DE ESTRÉS Y ANSIEDAD EN LOS PRIMEROS MOMENTOS	N	Media
GRUPO EXPERIMENTAL	9	1.89
GRUPO CONTROL	5	2.40

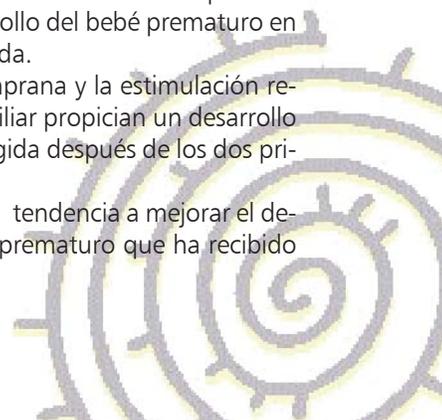
Conclusiones

Las conclusiones en toda su extensión pueden ser consultas en una publicación anterior (Sánchez y Llorca. 2010), de ellas queremos destacar:

• Se pone de manifiesto la importancia de la intervención psicomotriz en el ámbito hospitalario para la mejora del desarrollo del bebé prematuro en los primeros meses de vida.

• La atención temprana y la estimulación recibida en el entorno familiar propician un desarrollo ajustado a la edad corregida después de los dos primeros años de vida.

• Existe una ligera tendencia a mejorar el desarrollo global del bebé prematuro que ha recibido



un programa de estimulación psicomotriz.

- Las dificultades más significativas del bebé prematuro se ponen de manifiesto en el ámbito cognitivo. Sería conveniente hacer el seguimiento en las primeras etapas de escolarización para valorar su influencia en los aprendizajes escolares.
- Parece necesario introducir algunas modificaciones en el programa de intervención psicomotriz, haciendo más incidencia en las actividades de lenguaje y estimulación cognitiva.
- El apoyo recibido por las madres hace que se sientan menos culpables, con mayores expectativas respecto al desarrollo de sus hijos y con menor nivel de ansiedad y estrés.

A medida que se iba desarrollando el Proyecto, teníamos la impresión que este modelo experimental tradicional, con escalas de evaluación meramente cuantitativas no era suficiente para valorar la especificidad de nuestra intervención, motivo por el cual y pese a no estar contemplado en el proyecto inicial, fuimos realizando nuestras propias escalas de observación para valorar la respuesta de los bebés en las situaciones de interacción con el psicomotricista.

La reflexión posterior a la finalización del Proyecto Amanda nos ha llevado a seguir indagando en la elaboración de instrumentos que nos permitan valorar la evolución de la expresividad psicomotriz de los sujetos objetos de estudio, partiendo de sus características específicas y como manifestación de los cambios que se producen por la intervención. Incidir más en los métodos de valoración y evaluación cualitativa, sin descartar la posibilidad de cuantificar resultados.

Estudio con niños con TEA.

Es así como en el siguiente estudio y desde una óptica

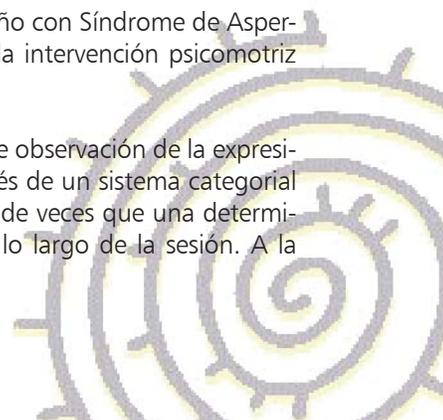
más educativa nos planteamos:

- Analizar las características de la expresividad psicomotriz en niños con Síndrome de Asperger, valorando analogías y diferencias con la finalidad de poder ajustar la respuesta a sus necesidades.
- Valorar la utilidad del instrumento de observación diseñado para obtener información sobre la evolución del niño en relación a su ajuste personal y social a partir de la intervención psicomotriz.

Este trabajo se ha centrado en el estudio de casos de 3 niños, uno de ellos diagnosticado como Síndrome de Asperger y los otros que demuestran poseer características similares a este síndrome pero que hasta el momento no habían sido diagnosticados. Para ello, valoramos distintos indicadores de interacción y expresión de los niños/as: - en relación con ellos/as mismos/as, - con sus iguales y - con el psicomotricista o psicomotricistas, en función de las características que se otorgan a las patologías incluidas dentro del espectro y de las propias particularidades de propios niños/as.

Uno de los objetivos de este estudio era la creación de un instrumento de observación de la conducta en el cual se registren aspectos relativos al juego, comunicación, intenciones de relación, habilidades motrices y capacidad de representación gráfica, capaces de detectar la frecuencia de ciertos comportamientos y/o estrategias. La estructura básica de este instrumento se fundamenta en los ámbitos del desarrollo integral del niño con Síndrome de Asperger y la concepción de la intervención psicomotriz relacional.

Se trata de un registro de observación de la expresividad psicomotriz a través de un sistema categorial que registra la cantidad de veces que una determinada conducta se da a lo largo de la sesión. A la



hora de rellenar y marcar las conductas se contabilizó la frecuencia de las conductas en función del tiempo de cada parte.

Este instrumento está compuesto por tres grandes categorías que engloban todas las conductas a observar, y que a su vez coinciden con la estructura básica de las sesiones: ritual de entrada, juego y representación.

A) Relación y comunicación.

B) Juego y movimiento.

B1) Juego

B2) Habilidades y destrezas motrices.

B3) Vuelta a la calma.

C) Representación y relato.

C1) Representación.

C2) Habilidades y destrezas motrices.

TABLA 7. RELACIÓN Y COMUNICACIÓN CON LOS DEMÁS

Relación y comunicación con los demás	R. Entrada	Representación
Mira y mantiene la mirada		
Fijación Ocular persistente hacia un objeto o alguna parte de este (FO)		
Expresiones faciales inalterables		
Se ajusta a la conversación		
Preocupación por un centro de interés predominante al expresarse		
Lenguaje retórico, específico, sofisticado o muy elaborado		
Entonación monótona/Invariable/Prosodia idiosincrática "robot"		
Verbalizaciones o movimientos labiales rep. sin búsqueda de receptor		
Orientación inapropiada con respecto a los interlocutores		
Relación repetida, obsesiva con la misma personas (A)		
Relación repetida, obsesiva con la misma personas (I)		
Muestra interés en observar pero no participa en la actividad		
Se aísla sin mostrar atención a lo que hacen los demás		
Imposición de ideas y/o reglas durante la interacción		
Indiferente a los estados emocionales de los demás, déficit empático		
Respuesta ante la frustración con el igual		
Respuesta ante la frustración con el adulto		
Le cuesta guardar los turnos de palabra		
Pregunta algo que ya se ha hablado por no poner atención a la conver.		

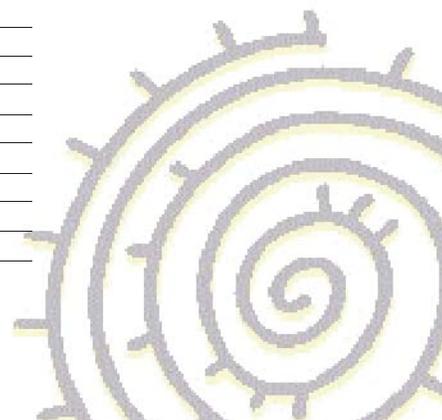


TABLA 8. EL JUEGO.

Juego y movimiento	Tiempo en el que se da la conducta
Es capaz compartir el juego	
Es capaz de compartir el espacio	
Muestra agobio ante la cercanía corporal/intolerancia al contacto corporal (I)	
Muestra agobio ante la cercanía corporal/intolerancia al contacto corporal (A)	
Repetitivo en el contenido del juego/tiempo excesiv. en 1 sola actividad	
Flexible (F)/Inflexible(I) ante nuevas propuestas de juego	
Imposición de ideas y/o reglas durante el juego	
Utiliza de forma funcional el material	
Utiliza de forma simbólica el material	
Observa el juego de los demás desde la distancia, pero no participa	
Juega en solitario	
Expresa agresividad o impulsividad en el juego	
13.Impulsividad hacia y en el espacio sensoriomotor	
14.Torpeza motora y dificultad en la coordinación dinámica general (C.D.G)	
Marcha (M), Carrera (C), Salto (S), Tropa (T), Deslizamiento (D), Cuadруп(Cu)	
15.Déficit en la integración visomotora: (C.O.M)	
Lanzamientos (L), Recepciones (R), Pateos (P), Conducciones (C)	
16.Déficit de la motricidad fina (ej. : al anudar cuerda, disfrazarse, pintarse...)	
17.Estereotipias motoras: Balanceos (B), Aleteo de manos y brazos (AMB), Miradas del niño a objetos de reojo (MOR), Frotaciones (F), Saltitos (S)	
18.Acepta la norma de búsqueda de sitio para el descanso	
19.Necesita de la mediación del adulto para descansar	
20.Aguanta tranquilo durante el descanso	
21.Descansa sólo	
22.Descansa con alguien (I)/ (A)	
23.Necesita la mediación del adulto para recoger	



TABLA 8. REPRESENTACIÓN Y RELATO.

Representación y relato.	Tiempo en el que se da la conducta
1.Representa el contenido	
2.Repetitivo en el contenido de la representación/juego	
3.Acepta la propuesta del material a utilizar en la representación	
4.Utiliza de forma funcional el material (Tijeras, rodillo,...)	
5.Flexible ante propuestas que le ofrecen iguales o los psicomotricistas	
6.Observa y se interesa por la representación de sus compañeros	
7.Creatividad en sus producciones ¿Qué tipo de producción realiza, qué es lo que trata de hacer?	
8.¿Pone nombre a lo que hace? ¿Qué dice haber hecho?	
9. Dificultad en la Motricidad Fina: Escritura (E), Recorte(R), Escultura (E), Pintura (P), Dibujo (D)	
10.Tipo de prensión: Palmar (P), Digital(D), Pinza digital (PD)	
11.Estereotipias motoras: Balanceos (B), Aleteo de manos y brazos (AMB), Miradas del niño a objetos de reojo (MOR), Frotaciones (F)	

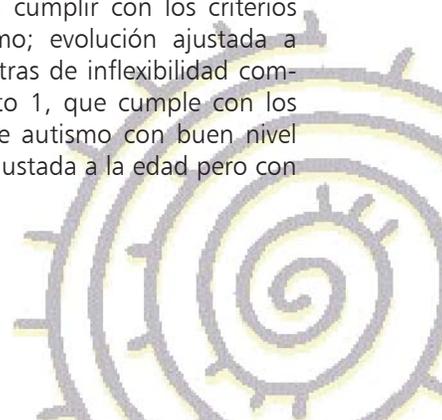
De los resultados obtenidos en la observación, haciendo un seguimiento durante dos años, podemos deducir que la intervención psicomotriz se muestra más efectiva en aquellas conductas que consideramos ajustadas a la edad de desarrollo, sobre todo las referidas a la relación y la comunicación con los demás; evolucionando también de forma positiva y adecuada a la edad de los sujetos, las referidas a habilidades y destrezas motrices, y vuelta a la calma.

En relación a las conductas más específicas del espectro autista, también se pone de manifiesto la evolución ajustada a la edad, pero se evidencia, en el sujeto 1 y 2, la dificultad de modificar las conductas relativas a los contenidos del juego, aumentando la inflexibilidad en relación a la imposición de ideas y falta de ajuste a las propuestas de los otros, sobre todo en el sujeto 2, recurriendo al aislamiento y juego en solitario como respuesta a

la no aceptación de sus ideas.

En el sujeto 3 se observa una evolución ajustada a la edad y como la intervención psicomotriz favorece su capacidad para ajustarse a las conversaciones, compartir el juego y el desarrollo de la creatividad mediante el uso funcional y simbólico del material.

Son evidentes las diferencias entre los tres sujetos, atendiendo a las características personales que los sitúan dentro del espectro autista, con evolución positiva en el sujeto 3 que presenta algunas conductas del espectro sin cumplir con los criterios diagnósticos del autismo; evolución ajustada a la edad pero con muestras de inflexibilidad comportamental en el sujeto 1, que cumple con los criterios diagnósticos de autismo con buen nivel cognitivo; y evolución ajustada a la edad pero con



incremento de la inflexibilidad mental en el sujeto 2, con características asociadas al síndrome de Asperger.

Como conclusiones de este estudio podemos plantear que:

- El instrumento de observación diseñado nos ha permitido valorar la expresividad psicomotriz de los sujetos, facilitando la comprensión de las diferencias individuales en relación al continuo autista.
- Es necesario ampliar la observación a la intervención del psicomotricista para valorar, sobre todo, el ajuste a las dificultades referidas a la inflexibilidad mental y comportamental de los sujetos situados dentro del espectro autista.
- La evolución de los sujetos pone de manifiesto la eficacia de la intervención psicomotriz para el ajuste personal, y la dificultad para modificar algunos aspectos relativos al ajuste social.

Otros Proyectos:

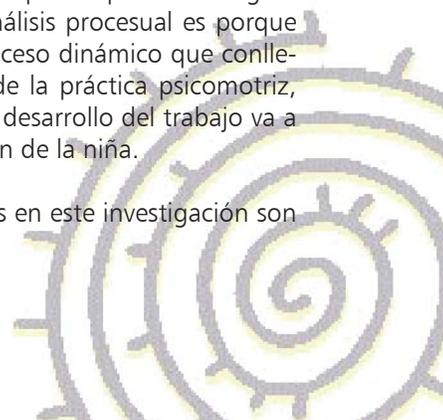
- Con uno de los sujetos del estudio anterior, se ha realizado el seguimiento de forma individual, con la finalidad de valorar si existe diferencia de resultados cuando la intervención es individual o grupal, atendiendo a las peculiaridades del sujeto, y la posibilidad de modificar y ajustar el instrumento de observación en su caso. Los resultados están en fase de elaboración.
- Estamos elaborando un Proyecto sobre los signos de alerta en la detección de los Trastornos de Espectro Autista, con el que nos planteamos los siguientes objetivos:
 - Desarrollar un protocolo de observación que nos permita identificar los signos de alarma en relación a los Trastornos de Espectro Autista (TEA),

durante los dos primeros años de vida.

- Obtener signos de alerta cada vez más precisos que ayuden a anticipar un diagnóstico de trabajo (provisional) como punto de partida de una estimulación específica, personalizada y especializada.
- Obtener información que permita el diseño programas de atención temprana basados en la intervención sobre las peculiaridades en el desarrollo de las personas con TEA.
- Valorar la incidencia actual de niños y niñas nacidos con un Trastorno de Espectro Autista Participar en este Proyecto favorecerá nuestra formación para la detección temprana de las características asociadas al continuo autista y nos ayudará a mejorar nuestra intervención psicomotriz, ajustada a las características individuales.
- En la actualidad hay cuatro personas con tesis doctorales en curso.

“La Expresividad Psicomotriz en los trastornos del vínculo: Estudio de caso de una niña con dificultades en la construcción de la Identidad Personal”. Es un estudio cualitativo, donde se ha ido configurando tanto el proceso mismo de la investigación como los objetivos y la intervención de la investigadora. La razón por la que se ha elegido esta metodología de análisis procesual es porque interesa registrar el proceso dinámico que conlleva la intervención desde la práctica psicomotriz, donde los objetivos y el desarrollo del trabajo va a depender de la evolución de la niña.

Los objetivos planteados en este investigación son los siguientes:



- Analizar la expresividad psicomotriz de una niña con dificultades en la construcción del vínculo, para obtener información sobre sus características específicas (su forma de ser y estar en las relaciones con su entorno) y ajustar nuestra intervención atendiendo a sus demandas.

- Reflexionar sobre el papel del cuerpo en la creación del vínculo materno y en el proceso de construcción de la identidad personal, analizando las aportaciones que puede ofrecer la psicomotricidad relacional como estrategia favorecedora de este proceso.

- Indagar en las características del rol de la psicomotricista y su capacidad de ajuste a las demandas de la niña, para permitirnos mejorar en nuestra práctica profesional.

- Conocer las repercusiones que conlleva un trastorno del vínculo en el entorno familiar y escolar, compartir estrategias educativas y valorar los cambios conductuales que se producen durante el tiempo de intervención psicomotriz.

Los instrumentos para la recogida de datos serán: La observación participante; Grabaciones en vídeo y análisis de las sesiones; Diario de la psicomotricista; Entrevistas abiertas y semi-estructuradas al entorno familiar y escolar de la niña; Discusión de la intervención con grupo de expertos.

- “La psicomotricidad relacional como estrategia de intervención para el desarrollo de los jóvenes en situación de riesgo social”. Esta investigación obedece a un modelo de diseño experimental, siendo la variable independiente la intervención psicomotriz relacional, y las variables dependientes las medidas de valores básicos, escala de autocontrol, actitudes frente al uso de drogas, empatía,

autoestima y búsqueda de sensaciones. Se combina con un estudio cualitativo donde se analizarán las entrevistas realizadas a las familias y profesorado para un mejor conocimiento del perfil de los sujetos y su evolución durante y después de la intervención, así como el análisis del diario del psicomotricista para verificar la respuesta del alumnado a la intervención del psicomotricista. Esto permitirá ir elaborando y ajustando el programa a medida que se desarrolla la intervención.

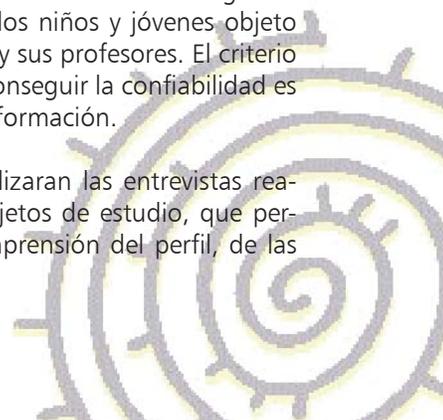
Como objetivos generales, esta investigación se plantea:

- Elaborar un perfil personal de las necesidades de los adolescentes en situación de riesgo social.

- Evaluar en qué medida la intervención en Psicomotricidad Relacional es eficaz en el cambio de los valores básicos de adolescentes en situación de riesgo social.

- “la contención emocional como estrategia educativa, de la psicomotricidad relacional, para intervenir con niños y jóvenes que presentan problemas de conducta en las aulas”. Esta investigación obedece a un modelo de diseño cualitativo, planteado no desde la objetividad “positivista” sino desde el consenso comunicativo entre los agentes implicados, que serían los niños y jóvenes objeto de estudio, sus familias y sus profesores. El criterio que utilizaremos para conseguir la confiabilidad es la triangulación de la información.

En primer lugar se analizarán las entrevistas realizadas a los jóvenes sujetos de estudio, que permitirán una mayor comprensión del perfil, de las



necesidades y la evolución de los sujetos de esta investigación. En segundo lugar, se llevará a cabo el análisis del diario del investigador donde se verificará la respuesta de los niños y jóvenes a investigar, la intervención del psicomotricista y se irá configurando el programa de intervención. Y por último, se obtendrá la información de los cuestionarios realizados a los padres y profesores que conviven con los sujetos del estudio.

Como objetivos de esta investigación se plantea:

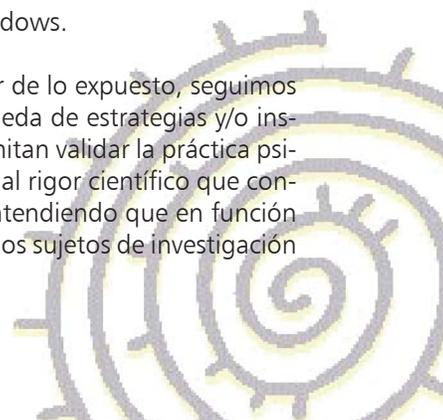
- Trazar un perfil, en función de las variables analizadas, de las necesidades afectivas y relacionales de los niños y adolescentes que presentan conductas problemáticas.
- Obtener información sobre la identificación de trastornos conductuales por el profesorado y las familias de los niños y jóvenes que configuran esta investigación y de las pautas educativas que utilizan con ellos en el aula o en el hogar.
- Identificar las estrategias utilizadas en la sala de psicomotricidad para contener emocionalmente a los niños y jóvenes con problemas de comportamiento y las modificaciones que se van produciendo ante la utilización de estas estrategias.
- Comprobar si disminuyen las conductas problemáticas de los niños y adolescentes a partir de la utilización de las estrategias de contención en un determinado periodo.
- Analizar el papel del psicomotricista relacional en la sala de psicomotricidad, generando un ambiente contenedor.
- Sugerir un programa de puesta en práctica de las estrategias utilizadas en las sesiones de Psicomotricidad Relacional, para que pueda adaptarse a las necesidades en otros contextos.

- “El equilibrio corporal del violinista y violista”. Esta investigación se plantea como objetivo prioritario, analizar los desequilibrios corporales del alumno de violín y viola durante la etapa inicial de sus estudios, y la ejecución de los movimientos básicos en la interpretación de estos instrumentos, para posteriormente realizar propuestas de intervención pedagógica a fin de resolver los desequilibrios detectados.

Se ha optado por una metodología descriptiva que permita la recogida de datos de forma detallada para posteriormente identificar los problemas y poder realizar comparaciones y análisis de los datos obtenidos para posibilitar cambios y tomar decisiones. Con la finalidad de observar los desequilibrios corporales de los alumnos se ha elaborado un instrumento de diagnóstico en forma de inventario de confirmación, con 35 ítems que describen posturas o movimientos que influyen en el equilibrio corporal y en la ejecución correcta del movimiento.

El análisis de los datos obtenidos en el listado de observación comprende: estadísticos descriptivos para cada una de las variables analizadas (frecuencias, porcentajes), tablas de contingencia, coeficientes de correlación (Chi cuadrado y coeficiente de contingencia). Dichos análisis se realizarán a través del programa SPSS.13. Windows.

Como se puede deducir de lo expuesto, seguimos empeñados en la búsqueda de estrategias y/o instrumentos que nos permitan validar la práctica psicomotriz, ajustándonos al rigor científico que conlleva la investigación, entendiendo que en función de las características de los sujetos de investigación



NÚMERO

37

ABRIL / 2013

y los objetivos propuestos variará la metodología, pudiendo ser en algunos casos cuantitativa, aunque en la mayoría de las veces la metodología más cualitativa favorece una mejor comprensión global de los sujetos y un mayor conocimiento de la especificidad de la intervención del psicomotricista

Trabajo presentado en 1er Congreso Internacional de Psicomotricidad. Prevención, Educación y Clínica. Aportes Interdisciplinarios. Santiago de Chile, noviembre de 2011



El cuerpo como escenario de las emociones

The body as a scenario for the emotions

Miguel Sassano

DATOS DEL AUTOR

Miguel Sassano

Psicomotricista. Licenciado en Educación Física. Director y creador de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad de Morón. Profesor Honoris Causa de la Organization Internationale de Psychomotricité et Relaxation, París, Francia. Miembro del Consejo de Participación y Consulta de Educación de Gestión Privada del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Miembro del Consejo Consultivo de Enseñanza Privada de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Miembro del Plenario Directivo de la Junta Coordinadora de Asociaciones de Institutos de la Enseñanza Privada (COORDIEP). Director Asociado de la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. Miembro de la Comisiones Directivas de la Asociación de Institutos de Educación Especial Argentinos (AIEPESA), de la Red Fortaleza (Red de Universidades Iberoamericanas con Formación en Psicomotricidad) y de la Sociedad Iberoamericana de Neuroeducación.

Dirección de contacto: msassano@fibertel.com.ar

RESUMEN

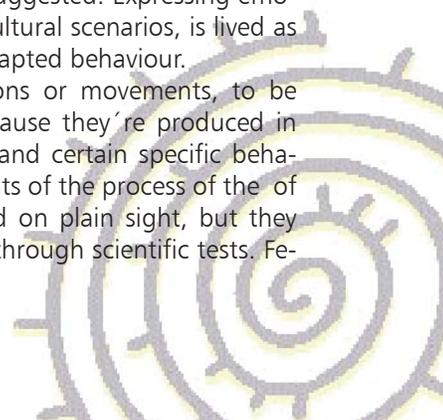
Las emociones siempre tuvieron mala prensa: salvajes, desbordantes, malas consejeras, constituían una amenaza para el individuo y el orden social. Más valía protegerse de esa parte animal en nosotros. Manifestar las emociones, salvo en algunos marcos culturales, es vivido como un comportamiento inadaptado y disruptivo.

Las emociones son acciones o movimientos, visibles para los demás, pues se producen en la cara, en la voz, en conductas específicas. Ciertamente, algunos componentes del proceso de la emoción no se manifiestan a simple vista, pero en la actuali-

ABSTRACT

Emotions always had bad press: wild, overwarming and bad advisors, were considered as a threaten for the person and the social order. To avoid this animal part of us was suggested. Expressing emotions, except in some cultural scenarios, is lived as a disruptive and unadapated behaviour.

The emotions are actions or movements, to be seen by the others because they're produced in the face, on the voice and certain specific behaviours. Some components of the process of the of emotion are not indeed on plain sight, but they can be seen nowadays through scientific tests. Fe-



dad pueden hacerse “visibles” mediante exámenes científicos. Los sentimientos, en cambio, siempre están escondidos, como ocurre necesariamente con todas las imágenes mentales, invisibles a todos los que no sean su legítimo dueño, pues son la propiedad más privada del cuerpo en cuyo cerebro tienen lugar.

Las emociones se representan en el teatro del cuerpo, en cambio, los sentimientos se representan en el teatro de la mente.

Por ello, la empatía juega un papel fundamental en nuestra vida social. Nos permite compartir emociones, experiencias, necesidades y metas. No es sorprendente, entonces, que existan muchas comprobaciones empíricas que sugieren la existencia de un fuerte vínculo entre las neuronas espejo y la empatía.

Nuestra neurobiología, nuestras neuronas espejo, nos comprometen con el otro. Nos muestran la forma más profunda que nos relaciona y nos permite entendernos entre nosotros, demuestran que estamos conectados desde el punto de vista de la empatía, lo que debería inspirarnos para moldear la sociedad y transformarla en un mejor sitio donde vivir.

A que otra cosa nos podemos dedicar entonces los Psicomotricistas sino a observar, estudiar y analizar que producen las emociones en el movimiento y que produce el movimiento dentro del contexto de las emociones y los sentimientos.

Palabras claves

Emociones – sentimientos – neuronas espejo – empatía

elings, on the other side, are always hidden, as it happens with all mental images, invisible to all but for their legitimate owners, because they are the most private property of the body, in which brain they take place.

The emotions are represented on body's theatre. Feelings, instead, are represented on the mind's theatre.

That's the reason why empathy plays an elemental role in our social life. It allows us to share emotions, experiences, needs and goals. It is not surprising, then, to exist many empirical comprobations that suggest the existence of a strong relation between “mirror neurons” and empathy.

Our neurobiology, our mirror neurons, engage ourselves with each others. They show us the deepest way that relate us and let us understand with each other, they probe that we are connected from the point of view of the empathy, which should inspire us to form the society and to make it a better place to live in.

What can we do, us, psychomotricists but to watch, to study and analyze the result of emotions in the movement, and to observe what the movement in the context of the emotions and feelings.

Key words

Emotions - feelings – mirror neurons - empathy



1.- Entre emociones y sentimientos.

*La razón no es, y no debería ser,
mas que la esclava de las pasiones.*

David Hume

Las emociones siempre tuvieron mala prensa: salvajes, desbordantes, malas consejeras, constituían una amenaza para el individuo y el orden social. Más valía protegerse de esa parte animal en nosotros. Manifestar las emociones, salvo en algunos marcos culturales, es vivido como un comportamiento inadaptado y disruptivo.

Así pues, era natural que las ciencias de la mente no se interesaran en esos “parásitos” de nuestras funciones mentales superiores. Lo que convenía estudiar era el cerebro y los pensamientos que éste producía, como quien observa un árbol y sus frutos. Además, ¿las emociones eran verdaderas producciones mentales? El miedo que hace erizar los pelos de la nuca ocurre en el ámbito del cuerpo. ¡Y...siempre esa dualidad cuerpo/mente! Como si estuviéramos hechos de dos entidades separadas, tan imposibles de mezclar como el agua y el aceite.

Mientras las emociones se circunscribieron al arte y la literatura, era aceptable. Pero ¿un estudio científico de las emociones? ¡Qué disparate! Hasta que algunos expertos se concentraron en esta esfera y descubrieron que las emociones eran ricas en enseñanzas sobre la universalidad de nuestra humanidad, sobre nuestra capacidad para razonar y sobre nuestras enfermedades.

Hoy en día se habla de “inteligencia emocional”, de “cociente emocional” (una noción que podría

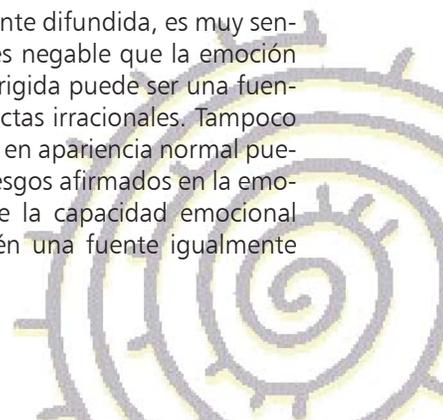
destronar el CI), de “comunicación emocional”, de “terapia emocional” Es no sólo legítimo sino también recomendado vivir las propias emociones, expresarlas y no ocultarlas. Reivindicadas por su contribución a nuestras relaciones sociales, nuestras decisiones y nuestros éxitos profesionales, aquellas que en otra época llamaba pasiones hoy marchan viento en popa.

Siempre ha sido muy evidente que en ciertas circunstancias la emoción altera el razonamiento. Abundantes pruebas fundamentan los criteriosos conceptos según los cuales nos han educado.

¡Mantener la cabeza fría, mantener a raya las emociones!. No permitir que las pasiones interfirieran con tus juicios...Como resultado, tendemos a considerar que la emoción es una facultad mental casi sobrante, que acompaña naturalmente a nuestro pensamiento racional sin que la hayamos siquiera invitado.

Si es placentera, la gozamos como un lujo; si es penosa, la sufrimos como una intrusión molesta. En cualquiera de los dos casos, es recomendable experimentar la emoción y los sentimientos en forma moderada. Debemos ser – se nos dice- razonables.

Esta creencia, ampliamente difundida, es muy sensata y en ningún caso es negable que la emoción descontrolada o mal dirigida puede ser una fuente importante de conductas irracionales. Tampoco negaremos que la razón en apariencia normal puede ser perturbada por sesgos afirmados en la emoción. La disminución de la capacidad emocional puede constituir también una fuente igualmente



importante de conducta irracional.

En este contexto, las emociones son acciones o movimientos, que constituyen comportamientos muchos de ellos públicos, visibles para los demás pues se producen en la cara, en la voz, en posturas y gestos que se dan a ver en conductas específicas. Ciertamente, algunos componentes del proceso de la emoción no se manifiestan a simple vista, pero en la actualidad pueden hacerse "visibles" mediante exámenes científicos tales como ensayos hormonales y patrones de ondas electrofisiológicas.

Los sentimientos, en cambio, siempre están escondidos, como ocurre necesariamente con todas las imágenes mentales, invisibles a todos los que no sean su legítimo dueño, pues son la propiedad más privada del cuerpo en cuyo cerebro tienen lugar.

Las emociones se representan en el teatro del cuerpo, en cambio, los sentimientos se representan en el teatro de la mente.

Las emociones y el sinnúmero de reacciones asociadas que les sirven de fundamento, forman parte de los mecanismos básicos de la regulación de la vida; los sentimientos contribuyen asimismo a la regulación de la vida, pero a un nivel superior. Las emociones y las reacciones relacionadas parecen preceder a los sentimientos en la historia de la vida. Las emociones y los fenómenos asociados son el fundamento de los sentimientos, los acontecimientos mentales que forman la base sólida de nuestra mente y cuya naturaleza deseamos dilucidar (Damasio, 2006).

Emociones y sentimientos están tan íntimamente

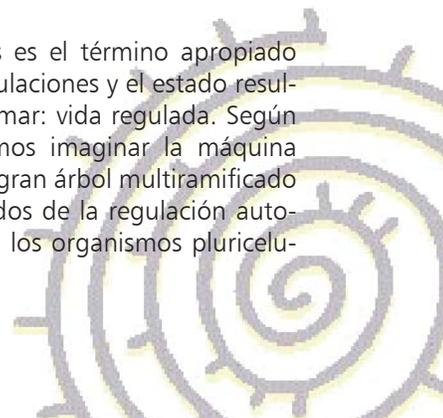
relacionados a lo largo de un proceso continuo que tendemos a pensar en ellos, de forma comprensible, como si fueran una sola cosa. Sin embargo, en situaciones normales podemos entre-sacar distintos segmentos a lo largo del proceso continuo y, bajo la óptica de las neurociencias, es legítimo disociar un segmento de otro. A simple vista y por medio de muchas investigaciones científicas, un observador puede examinar de manera objetiva los comportamientos que constituyen una emoción. Efectivamente, puede estudiarse del pre-ludio al proceso del sentimiento. Convertir la emoción y el sentimiento en objetos de investigación separados y discriminados nos ayuda a descubrir por qué sentimos.

2.- Las emociones

Por la emoción con que ha vibrado, el individuo se encuentra virtualmente unido a cualquier otro en el que se hayan producido las mismas reacciones.
H. Wallon

Tendemos a creer que lo oculto es el origen de lo que se expresa, pero resulta que son los sentimientos los que constituyen las sombras de la manera externa de las emociones.

La palabra homeostasis es el término apropiado para el conjunto de regulaciones y el estado resultante que damos en llamar: vida regulada. Según Damasio (2006) podemos imaginar la máquina homeostática como un gran árbol multiramificado de fenómenos encargados de la regulación automatizada de la vida. En los organismos pluricelu-



lares, y moviéndonos desde el suelo hacia arriba, esto es lo que encontramos en el árbol:

En las ramas inferiores

- El proceso del metabolismo. Éste incluye componentes químicos y mecánicos (por ejemplo, secreciones endocrinas/hormonales; contracciones musculares relacionadas con la digestión, etc.) destinados a mantener el equilibrio de las químicas internas. Estas reacciones gobiernan, por ejemplo, el ritmo cardíaco y la presión sanguínea que permite la distribución adecuada del flujo sanguíneo por el cuerpo; los ajustes de acidez y alcalinidad en el medio interno (los fluidos en el torrente sanguíneo y en los espacios entre las células); y el almacenamiento y despliegue de las proteínas, los lípidos y los carbohidratos necesarios para abastecer al organismo con energía (necesaria para el movimiento, la fabricación de enzimas químicas, y el mantenimiento y la renovación de su estructura).
- Reflejos básicos. Incluyen el reflejo de sobresalto que los organismos despliegan en reacción a un ruido o contacto, los tropismos que hacen que los organismos se alejen del calor o del frío extremos, o bien que se alejen de la oscuridad y se acerquen a la luz.
- El sistema inmune. Está preparado para detener virus, bacterias, parásitos y moléculas de sustancias químicas tóxicas que invaden el organismo desde el exterior. Curiosamente también está preparado para vérselas con moléculas de sustancias químicas que normalmente se hallan en células sanas del cuerpo y que pueden convertirse en peligrosas para el organismo cuando son liberadas al medio

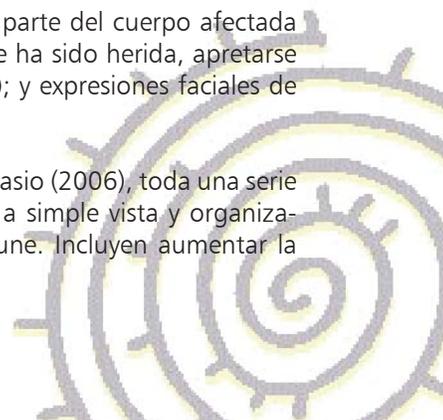
interno desde células que mueren. En resumen, el sistema inmune es una primera línea de defensa del organismo cuando su integridad está amenazada desde el exterior o desde dentro.

En las ramas del nivel medio

- Comportamientos normalmente asociados con la idea de placer y recompensa, o dolor y castigo. Incluyen reacciones de acercamiento o retirada de todo el organismo en relación con un objeto o situación específicos. En los seres humanos, que pueden sentir e informar que sienten, tales reacciones se describen como dolorosas o placenteras, de recompensa o de castigo. Por ejemplo, cuando hay un funcionamiento incorrecto o una lesión inminente de tejidos del cuerpo, como ocurre en una quemadura, las células de la región afectada emiten señales químicas "indicadoras de dolor" (Damasio, 2003).

En respuesta, el organismo reacciona automáticamente con comportamientos de dolor o de enfermedad. Se trata de conjuntos de acciones, claramente visibles o impalpables, con que la naturaleza contrarresta la agresión de forma automática. Tales acciones incluyen la retirada de todo el cuerpo, o de una parte de éste, del origen del problema, si dicho origen es externo e identificable; la protección de la parte del cuerpo afectada (sostener una mano que ha sido herida, apretarse el pecho o el abdomen); y expresiones faciales de alarma y sufrimiento.

Hay, asimismo dice Damasio (2006), toda una serie de respuestas invisibles a simple vista y organizadas por el sistema inmune. Incluyen aumentar la



cantidad de determinadas clases de glóbulos blancos de la sangre, enviar dichas células a las áreas del cuerpo en peligro, y producir sustancias químicas, que ayudan a resolver el problema al que se enfrenta el cuerpo (expulsar a un microbio invasor, reparar el tejido dañado). El conjunto de dichas acciones y las señales químicas implicadas en su producción forman la base de lo que experimentamos como dolor.

“De la misma manera que el cerebro reacciona ante un problema en el resto del cuerpo, también lo hace ante una función correcta del mismo. Cuando el cuerpo opera de manera fluida, sin dificultades y con facilidad en la transformación y utilización de la energía, se comporta con un estilo particular: se facilita el acercamiento a otros. Hay relajación y abertura del cuerpo, expresiones faciales de confianza y bienestar, y producción de determinadas clases de sustancias químicas, como las endorfinas, que son tan invisibles a simple vista como algunas de las reacciones en los comportamientos propios del dolor y de la enfermedad. El conjunto de estas acciones y las señales químicas asociadas a ellas forman la base para experimentar el placer” (Damasio, 2006).

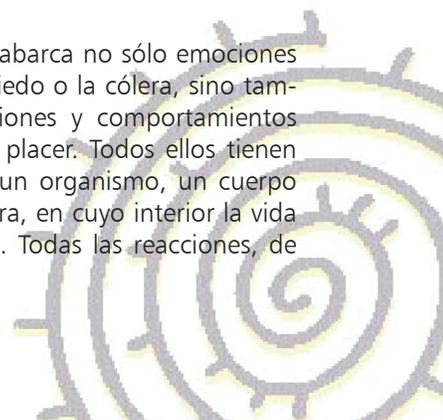
El dolor o el placer son incitados por muchas causas: fallas en alguna función corporal, o en la operación óptima de la regulación metabólica; o por acontecimientos externos que dañan el organismo o lo protegen. Pero la sensación del dolor o de placer no es la causa de los comportamientos de dolor o placer, y no es en absoluto necesaria para que se den dichos comportamientos.

Cuando repasamos la lista de reacciones reguladoras que aseguran nuestra homeostasis, advertimos

un curioso plan de construcción. Consiste en tener partes de reacciones más sencillas incorporadas como componentes de otras más elaboradas, un anidamiento de lo simple dentro de lo complejo, como afirmaba Damasio (2006). De este modo, parte de la maquinaria del sistema inmune y de la regulación metabólica está incorporada a la maquinaria de los comportamientos del dolor y del placer. A su vez, parte de estos últimos se halla incluida en la maquinaria de los instintos y las motivaciones. Por fin, parte de la maquinaria de todos los niveles previos (reflejos, respuestas inmunes, equilibrio metabólico, comportamientos de dolor o placer, instintos) se incorpora a la maquinaria de las emociones propiamente dichas.

Algunas de las reacciones reguladoras que hemos estado considerando responden a un objeto o situación en el ambiente: una situación potencialmente peligrosa, o una oportunidad para comer o aparearse. Pero otras reacciones responden a un objeto o situación dentro del organismo. Tal puede ser una reducción en la cantidad de nutrientes disponibles para la producción de energía, que causa los comportamientos de hambre, y que incluyen la búsqueda de alimento. O puede tratarse de un cambio hormonal que incita a la búsqueda de pareja, o una herida que causa las reacciones que llamamos dolor.

La gama de reacciones abarca no sólo emociones muy visibles como el miedo o la cólera, sino también instintos, motivaciones y comportamientos asociados al dolor o el placer. Todos ellos tienen lugar en el interior de un organismo, un cuerpo limitado por una frontera, en cuyo interior la vida va marcando el tiempo. Todas las reacciones, de



forma directa o indirecta, muestran una clara finalidad: hacer que la economía interna de la vida funcione de manera fluida.

Las emociones propiamente dichas (repugnancia, miedo, felicidad, tristeza, simpatía, vergüenza) apuntan directamente a la regulación vital a fin de evitar los peligros o ayudar al cuerpo a sacar partido de una oportunidad, o indirectamente a facilitar las relaciones sociales. No es que cada vez que nos libramos a una emoción estemos promoviendo la supervivencia y el bienestar. No todas las emociones son iguales en su potencial para promover la supervivencia y el bienestar, y tanto el contexto en el que nos libramos a una emoción como la intensidad de ella son factores importantes a la hora de considerar el valor potencial que adquiere en una ocasión específica. Pero el hecho que el despliegue de algunas emociones en las circunstancias humanas actuales sea maladaptativo no niega su papel evolutivo en la regulación provechosa de la vida.

En las ramas del siguiente nivel:

. Instintos y motivaciones. Los principales ejemplos son el hambre, la sed, la curiosidad, la exploración, el juego y el sexo. Spinoza los agrupó bajo el término de apetitos y más refinadamente utilizó otra palabra: deseos, para la situación en la que los individuos conscientes se hacen sabedores de dichos apetitos.

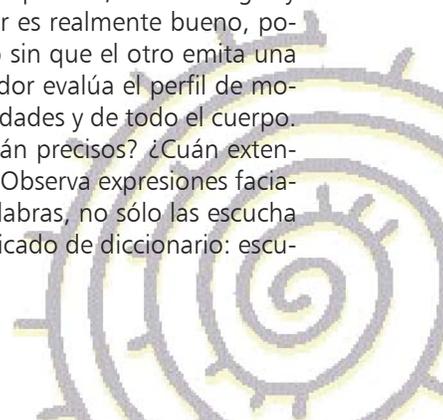
Y cerca de la cúspide:

Nos encontramos con la joya de la corona de la regulación automatizada de la vida:

Las emociones propiamente dichas

Hay una tradición de clasificar las emociones en categorías diversas. Aunque las clasificaciones y etiquetas son manifiestamente inadecuadas, no existe alternativa en este punto, dado el estado provisional de nuestro conocimiento. Es probable que, a medida que el conocimiento aumente, etiquetas y clasificaciones cambien. Mientras tanto, y siguiendo a Damasio (2006) hemos de recordar que los límites entre categorías son porosos. Por ahora, nos resulta útil clasificar las emociones propiamente dichas en tres categorías: emociones de fondo, emociones primarias y emociones sociales.

Las emociones de fondo no son especialmente visibles en nuestro comportamiento, aunque sean muy importantes. Puede que uno no haya prestado nunca mucha atención a ello, pero probablemente sea un buen observador de emociones de fondo si detecta, de manera precisa, energía o entusiasmo en alguien a quien acaba de conocer, o si es capaz de diagnosticar un malestar o excitación ligera, nerviosismo o tranquilidad, en sus amigos y colegas. Si el observador es realmente bueno, podrá hacer el diagnóstico sin que el otro emita una sola palabra. El observador evalúa el perfil de movimientos de las extremidades y de todo el cuerpo. ¿Cuán fuertes son? ¿Cuán precisos? ¿Cuán extensos? ¿Cuán frecuentes? Observa expresiones faciales. Si se pronuncian palabras, no sólo las escucha y se representa su significado de diccionario: escu-



cha la música en la voz, la prosodia.

Las emociones de fondo son consecuencia del despliegue de determinadas combinaciones de las reacciones reguladoras más sencillas (por ejemplo, procesos homeostáticos básicos, comportamientos de dolor, placer y apetitos), según el principio de anidación señalado anteriormente. Las emociones de fondo son expresiones compuestas de estas acciones reguladoras, en la medida en que éstas se desarrollan momento a momento en nuestra vida.

Imaginamos que las emociones de fondo son resultado, en gran parte impredecible, de varios procesos reguladores concurrentes, a los que nos dedicamos en el extenso campo de juegos que parece ser nuestro cuerpo. Incluyen ajustes metabólicos asociados con cualquier necesidad interna que surja o acabe de satisfacerse; y con cualquier situación externa que se esté evaluando y manejando mediante otras emociones, apetitos o cálculos intelectuales. El resultado siempre cambiante de este caldero de interacciones es nuestro "estado de ánimo", bueno, malo o intermedio. Cuando nos preguntan "cómo estamos", consultamos este "estado de ánimo" y respondemos en consecuencia.

Las emociones primarias (o básicas) son más fáciles de definir porque existe la tradición establecida de incluir determinadas emociones muy visibles en este grupo. La lista suele contener miedo, ira, asco, sorpresa, tristeza y felicidad; las que a uno primero se le ocurren cuando se cita la palabra emoción. Existen buenas razones para esta posición central. Dichas emociones son fácilmente identificables en los seres humanos de numerosas culturas, e inclu-

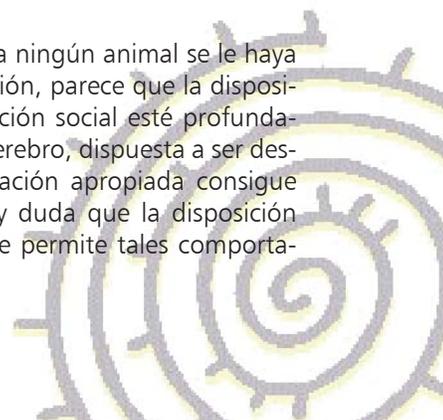
so en especies no humanas.

Las emociones sociales incluyen la simpatía, la turbación, la vergüenza, la culpabilidad, el orgullo, los celos, la envidia, la gratitud, la admiración, la indignación y el desdén. El principio de anidamiento también se puede aplicar a las emociones sociales. Las emociones sociales incorporan respuestas que son parte de las emociones primarias y de fondo.

Por ejemplo la emoción social "desdén" toma prestadas las expresiones faciales de "repugnancia", una emoción primaria que evolucionó en asociación con el rechazo automático. Incluso las palabras que utilizamos para describir situaciones de desdén y de afrenta moral (reconocemos que sentimos asco o repugnancia) giran alrededor de este anidamiento. Ingredientes de dolor y placer son asimismo evidentes bajo la superficie de las emociones sociales, aunque de manera más sutil que en las emociones primarias (Damasio, 2006).

En la actualidad, apenas estamos empezando a comprender la manera en que el cerebro desencadena y ejecuta las emociones sociales. Debido a que el término "social" evoca inevitablemente la idea de sociedad humana y de cultura, es importante señalar que las emociones sociales no están, ni mucho menos, confinadas a los seres humanos.

Como es probable que a ningún animal se le haya enseñado a sentir emoción, parece que la disposición a exhibir una emoción social esté profundamente arraigada en el cerebro, dispuesta a ser desplegada cuando la situación apropiada consigue desencadenada. No hay duda que la disposición general del cerebro, que permite tales comporta-



mientos complejos en ausencia de lenguaje e instrumentos de cultura, es un don del genoma de determinadas especies. Forma parte del listado de sus dispositivos de regulación vital, en gran parte innatos y automáticos.

¿Acaso ello significa que dichas emociones sean innatas en el sentido estricto del término y que estén listas para desplegarse inmediatamente después del nacimiento, de la misma manera que ocurre con la regulación metabólica después de nuestro primer aliento?

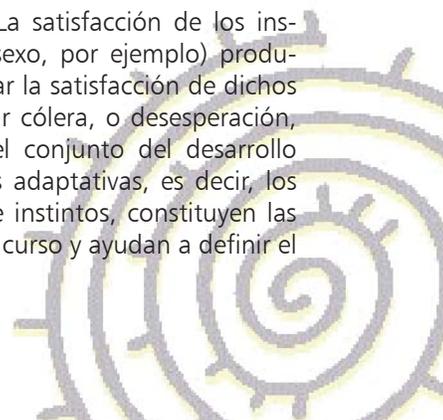
Sigue siendo difícil de aceptar, para quienes hayamos sido criados en la convicción de que los comportamientos sociales son los productos necesarios de la educación, que especies animales simples, no conocidas precisamente por su cultura, puedan exhibir comportamientos sociales inteligentes.

También es evidente que algunas reacciones emocionales sociales se desencadenan en situaciones humanas sin que el estímulo para la reacción sea visible, ni ante el que reacciona ni ante los observadores. Las exhibiciones de dominancia y dependencia social son ejemplo de ello. Pensemos en todas las extrañas payasadas del comportamiento humano en los deportes, la política y el lugar de trabajo. Una de las muchas razones por las que algunas personas se convierten en líderes y otras en seguidores, por que unas imponen respeto y otras se disminuyen, tiene poco que ver con el saber o las habilidades, y mucho con la forma en que determinados rasgos físicos y la presencia de un individuo concreto promueven en otros determinadas respuestas emocionales.

Para los observadores de tales respuestas y para los individuos que las presentan, algunas de las exhibiciones parecen inmotivadas porque tienen su origen en el aparato innato, inconsciente, de la emoción social y del instinto de conservación. Concedamos a Darwin el crédito que merece por conducirnos a la senda evolutiva de estos fenómenos.

Desde los procesos químicos homeostáticos hasta las emociones propiamente dichas, los fenómenos de regulación vital, sin excepción, tienen que ver, directa o indirectamente, con la integridad y la salud del cuerpo. Todos estos fenómenos están relacionados por entero con los ajustes adaptativos en el estado del cuerpo, conducentes de modo eventual, a los cambios habidos en la cartografía cerebral de los mismos, que forma la base de los sentimientos. El anidamiento de lo sencillo dentro de lo complejo asegura que la finalidad de regulación siga estando presente en los escalones superiores de la cadena.

“Descubrimos asimismo curiosas interacciones a través de clases de reacciones reguladoras. Las emociones propiamente dichas influyen sobre los apetitos, y viceversa. Por ejemplo, la emoción miedo inhibe el hambre y los instintos sexuales, y lo mismo hacen la tristeza y el asco. Todo lo contrario, la felicidad fomenta tanto el hambre como los impulsos sexuales. La satisfacción de los instintos (hambre, sed y sexo, por ejemplo) produce felicidad; pero frustrar la satisfacción de dichos instintos puede producir cólera, o desesperación, o tristeza. Asimismo, el conjunto del desarrollo cotidiano de reacciones adaptativas, es decir, los ajustes homeostáticos e instintos, constituyen las emociones de fondo en curso y ayudan a definir el



talante a lo largo de períodos extensos de tiempo. No obstante, cuando se consideran estos niveles diferentes de reacción reguladora a una cierta distancia, sorprende su notable semejanza formal” (Damasio, 2006).

Considerando los diversos tipos de emoción, podemos ofrecer ahora, y siguiendo al mismo autor, una hipótesis de trabajo sobre las emociones propiamente dichas en forma de definición:

1. Una emoción propiamente dicha, como felicidad, tristeza, vergüenza o simpatía, es un conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo.
2. Las respuestas son producidas por el cerebro normal cuando éste detecta un estímulo emocionalmente competente, esto es, el objeto o acontecimiento cuya presencia, real o en rememoración mental, desencadena la emoción. Las respuestas son automáticas.
3. El resultado inmediato de estas respuestas es un cambio temporal en el estado del propio cuerpo, y en el estado de las estructuras cerebrales que cartografían el cuerpo y sostienen el pensamiento.
4. El resultado último de las respuestas, directa o indirectamente, es situar al organismo en circunstancias propicias para la supervivencia y el bienestar.

Todo esto es muy cierto, pero, sin embargo, lo que queremos defender nosotros es que para que las emociones tengan lugar no hay necesidad de analizar conscientemente el objeto que la causa, y mucho menos evaluar la situación en la que apa-

rece. Las emociones pueden operar en marcos distintos.

Por último y en la cúspide:

2.- Los sentimientos

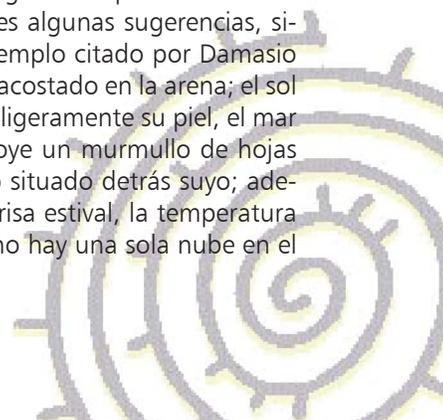
*El corazón tiene razones
que la razón ignora.
Blas Pascal*

¿Qué son los sentimientos?

En el intento por explicar que son los sentimientos, empezaremos planteando una pregunta: Cuando considera cualquier sentimiento que haya experimentado, agradable o no, intenso o no, ¿cuál cree que es el contenido de dicho sentimiento?

No estamos preguntando acerca de la causa del sentimiento; ni acerca de su intensidad; ni sobre su valor positivo o negativo; ni siquiera qué pensamientos le vinieron a la mente cuando lo tuvo. Nos referimos realmente el contenido mental, los ingredientes, la materia que constituye un sentimiento.

Con el fin de dejar que siga este experimento mental, permitamos ofrecerles algunas sugerencias, siguiendo un hermoso ejemplo citado por Damasio (2006): piense que está acostado en la arena; el sol del final del día calienta ligeramente su piel, el mar chapotea a sus pies, y oye un murmullo de hojas de pino en algún punto situado detrás suyo; además, sopla una suave brisa estival, la temperatura ambiente es de 26°C y no hay una sola nube en el



cielo. Tómese su tiempo y saboree la experiencia. Suponemos que no se aburre como una ostra y que, en cambio, se siente muy bien, extraordinariamente bien, y la pregunta es: ¿en qué consiste este “sentirse bien”?

Les daremos algunas pistas, las mismas que dio Damasio: quizá la calidez de su piel era confortable. Su respiración era fácil, inspirar y expirar, sin ningún impedimento por parte de ninguna resistencia en el pecho o en la garganta. Sus músculos estaban tan relajados que no podía sentir ninguna tensión en las articulaciones. El cuerpo se sentía ligero, acostado sobre el suelo pero etéreo. Podía supervisar el organismo como un todo y notar que su maquinaria funcionaba de manera uniforme, sin fallos, ni dolor: la simple perfección. Tenía la energía necesaria para moverse, pero de alguna manera prefirió permanecer quieto, una combinación paradójica de la capacidad y la inclinación para actuar y del deleite de la inmovilidad. El cuerpo, por decirlo brevemente, se sentía diferente a lo largo de varias dimensiones. Algunas eran evidentes, y podía identificar realmente su situación. Otras eran más esquivas. Por ejemplo, sentía bienestar y ausencia de dolor, y aunque la ubicación del fenómeno fuera el cuerpo y sus actividades, la sensación era tan difusa que resultaba difícil describir de manera precisa en que lugar del mismo sucedía aquello.

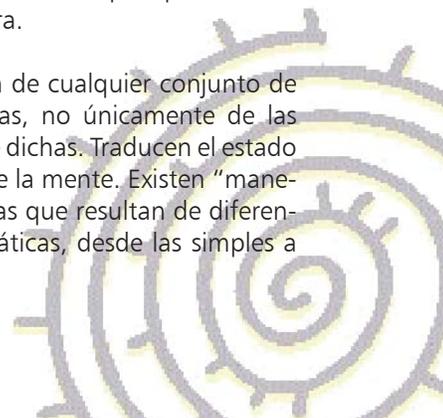
Además había consecuencias mentales del estado del ser que se acaba de describir. Cuando podía apartar su atención del bienestar absoluto del momento, cuando conseguía resaltar las representaciones mentales que no pertenecían directamente a su cuerpo, descubría que su mente estaba llena

de pensamientos cuyos temas creaban una nueva ola de sentimiento placentero. Le venía a la mente la imagen de acontecimientos que anticipaba ansiosamente que serían agradables, y lo mismo ocurría con escenas que le gustó experimentar en el pasado. Asimismo, se daba cuenta que en su sensación mental era muy feliz. Había adoptado un modo de pensar en el que las imágenes estaban claramente enfocadas y fluían de manera abundante y sin esfuerzo.

Había dos consecuencias de todo este sentimiento agradable. La aparición de “pensamientos con temas consonantes con la emoción”; y “un modo de pensar, un estilo de procesamiento mental”, que aumentaba la velocidad de generación de imágenes y hacía que éstas fueran más abundantes. Tenía, sensaciones sentidas en la sangre y sentidas a lo largo del corazón. Lo que solemos considerar como “cuerpo” y “mente” se fundían en armonía. Ahora parecía no existir ningún conflicto. Cualquier término opuesto resultaba menos opuesto.

Nos atreveríamos a decir que lo que definía la sensación placentera de aquellos momentos, lo que hacía que el sentimiento mereciera el término distintivo de tal y fuera diferente de cualquier otro pensamiento, era la representación mental de partes del cuerpo o de todo el cuerpo operando de una determinada manera.

Los sentimientos surgen de cualquier conjunto de reacciones homeostáticas, no únicamente de las emociones propiamente dichas. Traducen el estado de vida en el lenguaje de la mente. Existen “maneras corporales” distintivas que resultan de diferentes reacciones homeostáticas, desde las simples a



las complejas. Existen asimismo objetos causantes distintivos, pensamientos consecuentes distintivos y modos de pensamiento consonantes. La tristeza, por ejemplo, está acompañada por baja producción de imágenes y de hiperatención a las imágenes, a diferencia del rápido cambio de imágenes y del corto intervalo de atención que corresponde a la felicidad. Los sentimientos son percepciones, y el apoyo necesario para su percepción tiene lugar en los "mapas corporales del cerebro". Dichos mapas se refieren a partes del cuerpo y a estados del cuerpo. Alguna variación del placer o el dolor es un contenido consistente de la percepción que denominamos sentimiento.

Junto a la percepción del cuerpo está la percepción de pensamientos con temas concordantes con la emoción, y una percepción de un determinado modo de pensar, un estilo de procesamiento mental.

¿Cómo se produce dicha percepción? Resulta de la construcción de metarepresentaciones de nuestro propio proceso mental, una operación de alto nivel en la que una parte de la mente representa otra parte de la misma. Esto nos permite registrar el hecho que nuestros pensamientos se lentifiquen o aceleren si les dedicamos más o menos atención; o que los pensamientos ilustran objetos y acontecimientos a corta distancia o más lejos.

La hipótesis de Damasio (2006), es que un sentimiento es "la percepción de un determinado estado del cuerpo junto con la percepción de un determinado modo de pensar y de pensamientos con determinados temas".

El sentimiento es consecuencia del proceso ho-

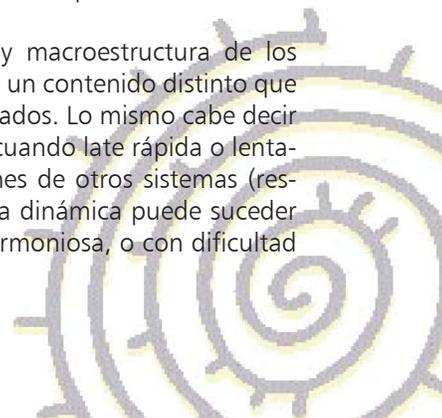
meostático en marcha, el siguiente paso en la cadena.

Es nuestra opinión que los sentimientos son funcionalmente distintivos debido a que su esencia consiste en los pensamientos que representan el cuerpo implicado en un proceso reactivo. Si eliminamos dicha esencia la idea de sentimiento desaparece. Si eliminamos dicha esencia nunca más nos será permitido decir "me siento" feliz, sino, más bien "pienso" feliz.

Pero esto último exige una pregunta legítima: ¿qué hace que los pensamientos sean felices? Si no experimentamos un determinado estado corporal con una cierta calidad que llamamos placer y que encontramos "bueno" y "positivo" en el marco de la vida, no tenemos ninguna razón para considerar que ningún pensamiento sea feliz. O triste.

"Tal como lo observamos, el origen de las percepciones que constituyen la esencia del sentimiento es claro: existe un objeto general, el cuerpo, y existen muchas partes de dicho objeto que están siendo cartografiadas continuamente en varias estructuras cerebrales. Los contenidos de dichas percepciones son diversos estados corporales representados por los mapas que describen el cuerpo a lo largo de toda una gama de posibilidades.

Por ejemplo, la micro y macroestructura de los músculos tensos poseen un contenido distinto que las de los músculos relajados. Lo mismo cabe decir del estado del corazón cuando late rápida o lentamente, y de las funciones de otros sistemas (respiratorio, digestivo) cuya dinámica puede suceder de manera tranquila y armoniosa, o con dificultad



y poca coordinación" (Damasio, 2006).

.Alguien podría objetar que no parece que registremos de forma consciente la percepción de todos estos estados de partes del cuerpo. De hecho, por suerte no los registramos todos. Experimentamos realmente algunos de ellos, de manera muy específica y no siempre agradable: un ritmo cardíaco alterado, una dolorosa contracción del intestino, etc.

Experimentar un determinado sentimiento o sensación, tal como placer, es percibir que el cuerpo está de una determinada manera, y percibir el cuerpo de una manera u otra requiere mapas sensoriales en los que se ejemplifican patrones neurales y de los que se pueden derivar imágenes mentales.

En resumen, y apoyando los dichos de Damasio (2006) el contenido esencial de los sentimientos es la cartografía de un estado corporal determinado; el sustrato de sentimientos es el conjunto de patrones neurales que cartografían el estado corporal y del que puede surgir una imagen mental del estado del cuerpo. En esencia, un sentimiento es una idea; una idea del cuerpo y, de manera todavía más concreta, una idea de un determinado aspecto del cuerpo, su interior, en determinadas circunstancias. Un sentimiento de emoción es una idea del cuerpo cuando es perturbado por el proceso de sentir la emoción.

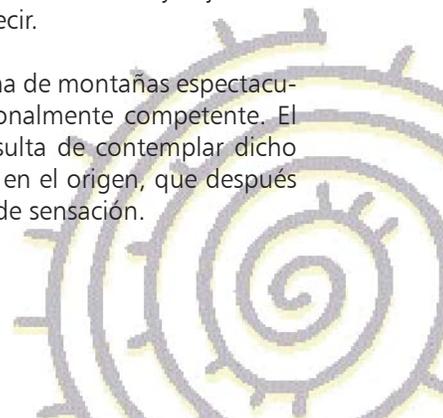
Los sentimientos son percepciones y, en algunos aspectos, son comparables a otras percepciones. Por ejemplo, las percepciones visuales reales corresponden a objetos externos cuyas características físicas hacen impacto en nuestras retinas y modifican temporalmente los patrones de mapas senso-

riales en el sistema visual. Los sentimientos poseen asimismo un objeto en el origen del proceso, y las características físicas del objeto provocan también una cadena de señales que transitan a través de mapas del objeto en el interior del cerebro.

Al igual que en el caso de la percepción visual, hay una parte del fenómeno que se debe al objeto, y una parte que se debe a la construcción interna que el cerebro hace de él. Pero lo que es diferente (y la diferencia no es trivial) es que, en el caso de los sentimientos, los objetos y acontecimientos en el origen se hallan en el interior del cuerpo y no en su exterior. "Los sentimientos pueden ser tan mentales como cualesquiera otras percepciones, pero los objetos que se cartografían son partes y estados del cuerpo vivo en el que surgen los sentimientos" (Damasio, 2006).

Esta importante diferencia causa otras dos. La primera: además de estar conectados a un objeto en el origen (el propio cuerpo), los sentimientos también lo están al objeto emocionalmente competente que ha iniciado el ciclo de emoción-sentimiento. De una manera curiosa, el objeto emocionalmente competente es responsable de establecer el objeto en el origen de un sentimiento. Así, cuando nos referimos al "objeto" de una emoción o de un sentimiento debemos acotar la referencia y dejar claro qué objeto queremos decir.

La visión de un panorama de montañas espectacular es un objeto emocionalmente competente. El estado corporal que resulta de contemplar dicho paisaje es el objeto real en el origen, que después se percibe en el estado de sensación.



La segunda, y no menos importante: el cerebro tiene un medio directo de responder al objeto a medida que los sentimientos se despliegan, porque el objeto en el origen se encuentra en el interior del cuerpo, tal como se ha dicho. El cerebro puede actuar directamente sobre el objeto mismo que está percibiendo. Lo puede hacer modificando el estado del objeto, o alterando la transmisión de señales desde éste. El objeto en el origen, por un lado, y el mapa cerebral de dicho objeto, por otro, pueden influirse mutuamente en una especie de proceso reverberativo que no se encontrará, por ejemplo, en la percepción de un objeto externo.

“En otras palabras, los sentimientos no son una percepción pasiva o un destello en el tiempo, especialmente en el caso de sentimientos de alegría y pena. Durante un rato después de empezar un episodio de dichos sentimientos (durante segundos o minutos), hay una implicación dinámica del cuerpo, casi con toda seguridad de manera repetida, y una variación dinámica subsiguiente de la percepción. Percibimos una serie de transiciones. Notamos una interacción, un toma y daca” (Damasio, 2006).

Y tendríamos que decir, por lo tanto, que el único uso adecuado del término sensación pertenece al acto de tocar o a su resultado, una percepción táctil.

Ya sea a través de lo innato o por aprendizaje, reaccionamos a la mayoría de objetos, quizá a todos, con emociones, por débiles que sean, y con los sentimientos posteriores, por tenues que sean.

A lo largo de los años, hemos oído decir con fre-

cuencia que quizá podemos utilizar el cuerpo para explicar la alegría, la tristeza y el miedo, desde luego, pero ciertamente no el deseo, el amor o el orgullo.

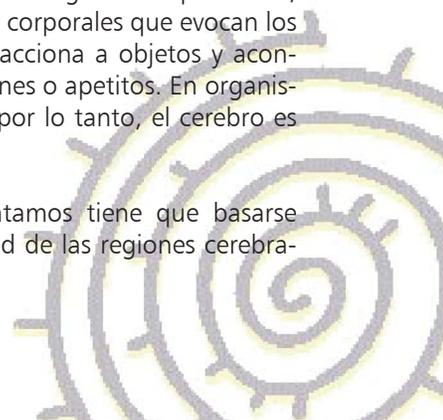
El primer requisito para sentir, pues, procede de la presencia de un sistema nervioso. Dicho sistema nervioso ha de ser capaz de cartografiar estructuras y estados corporales y transformar los patrones neurales de tales mapas en patrones o imágenes mentales.

Para que se produzca un sentimiento o sensación en el sentido tradicional del término se requiere que su contenido sea conocido por parte del organismo; es decir que la conciencia es un requisito.

La relación entre sentimiento y conciencia es delicada. En términos sencillos: no podemos sentir si no somos conscientes. Pero resulta que la maquinaria de las sensaciones contribuye en sí misma al proceso de conciencia, a saber, a la creación del yo, sin el cual no se puede conocer nada.

Los mapas cerebrales que constituyen el sustrato básico de los sentimientos exhiben patrones del estado corporal que se han ejecutado bajo las órdenes de otras partes del mismo cerebro. En otras palabras, el cerebro de un organismo que siente, crea los mismos estados corporales que evocan los sentimientos cuando reacciona a objetos y acontecimientos con emociones o apetitos. En organismos capaces de sentir, por lo tanto, el cerebro es una necesidad doble.

Cualquier cosa que sintamos tiene que basarse en el patrón de actividad de las regiones cerebra-



les que sienten el cuerpo. Si no dispusiéramos de estas regiones, no sentiríamos nada, del mismo modo que no veríamos nada si se nos privara de las regiones visuales clave de nuestro cerebro. Así pues, las sensaciones y sentimientos que experimentamos nos llegan por cortesía de las regiones que sienten el cuerpo.

En muchos casos, las regiones que sienten el cuerpo producen un mapa preciso de lo que está ocurriendo en el mismo, si bien otras veces no lo hacen, por la sencilla razón que tanto la actividad en las regiones que cartografían, como las señales que llegan a ellas, pueden haber sido modificadas de alguna manera. El patrón cartografiado ha perdido fidelidad. ¿Pone esto en entredicho la idea de que sentimos lo que está cartografiado en el cerebro que siente el cuerpo?

No. No lo hace. Lleva su tiempo cambiar el cuerpo y cartografiar los cambios consiguientes. Sin embargo, sucede que también lleva su tiempo sentir. Una experiencia mental de alegría o pena implica una duración relativamente larga, y no hay ningún tipo de prueba que dichas experiencias mentales sean más rápidas que el tiempo que supone procesar los cambios corporales recién comentados.

En lo que concierne a nuestra mente consciente, existe un único origen de conocimiento de lo que está sucediendo en el cuerpo: el patrón de actividad presente en cualquier momento en las regiones de sensación corporal. En consecuencia, cualquier interferencia en este mecanismo puede crear un mapa "falso" de lo que le está sucediendo al cuerpo en realidad.

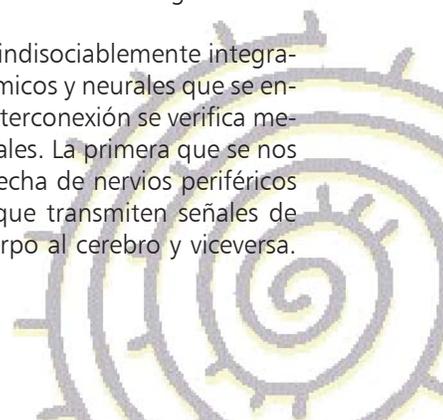
Cuerpo y cerebro

Preguntemos lo que preguntemos sobre quiénes somos o por qué somos como somos, es evidente que somos organismos vivos y complejos, con un cuerpo y un sistema nervioso (algunos lo llaman "cerebro", para abreviar).

El organismo tiene una estructura y miles de componentes: un esqueleto óseo con un gran número de partes, conectado por articulaciones y movido por músculos; diversos órganos combinados en sistemas; una membrana que envuelve y delimita su frontera externa, construida principalmente de piel, etc. De vez en cuando llamaremos a los órganos (vasos sanguíneos, órganos en el pecho, abdomen y cabeza, piel) "vísceras". (Nuevamente, en la acepción habitual, el cerebro estaría incluido, pero aquí lo excluimos para hacer el análisis).

Cada parte del organismo está hecha de tejidos biológicos, que a su vez están hechos de células. Cada una es un agregado de numerosas moléculas ordenadas para conformar un esqueleto para la célula (citoesqueleto), de muchos órganos y sistemas (núcleos celulares y órganos diversos), y un límite global (membrana celular). Cuando observamos una célula en actividad, nos amedrenta su compleja estructura y funcionamiento, y resulta asombroso ver funcionar un sistema orgánico corporal (Damasio, 1999).

Cuerpo y cerebro están indisolublemente integrados por circuitos bioquímicos y neurales que se enlazan unos a otros. La interconexión se verifica mediante dos rutas principales. La primera que se nos viene a la mente está hecha de nervios periféricos sensoriales y motores, que transmiten señales de todas las partes del cuerpo al cerebro y viceversa.



La otra ruta, según Damasio (1999), más difícil de imaginar aunque sea evolutivamente mucho más antigua, es el torrente sanguíneo: transporta señales químicas como las hormonas, los moduladores y los neurotransmisores.

Hasta un simplificado resumen pone de manifiesto lo complejo de estas interrelaciones:

1. Prácticamente todas las partes del cuerpo, cada músculo, articulación y órgano interno, puede enviar señales al cerebro mediante los nervios periféricos. Estas señales ingresan al cerebro en el nivel de la médula espinal o del tronco del encéfalo y finalmente son transportados al interior del cerebro (pasando por diferentes postas neurales), a las capas corticales somatosensoriales del lóbulo parietal y de la ínsula.

2. La actividad corporal produce sustancias químicas que pueden llegar al cerebro por el torrente sanguíneo e influir la actividad cerebral directamente o por la activación de localizaciones encefálicas específicas.

3. En la dirección opuesta, el cerebro puede actuar sobre distintas partes del cuerpo a través de los nervios. Los agentes para esas acciones son el sistema nervioso autónomo (o visceral) y el sistema nervioso musculoesquelético (o voluntario). Las señales para el sistema nervioso autónomo surgen en las regiones evolutivamente más antiguas (amígdala, corteza cingular, hipotálamo y tronco encefálico), en tanto que las señales para el sistema musculoesquelético se originan en varias capas corticales motoras y núcleos subcorticales motores de diferentes edades evolutivas.

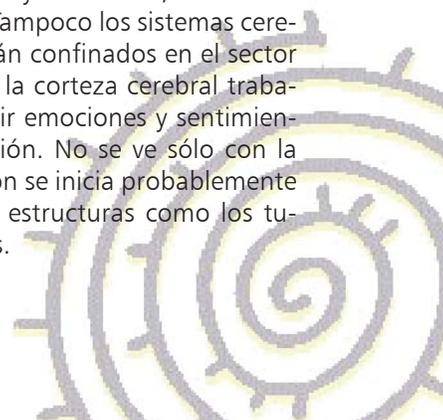
4. El cerebro también actúa sobre el cuerpo fabri-

cando - u ordenando fabricar- sustancias químicas liberadas en el torrente sanguíneo, entre ellas las hormonas, los transmisores y los moduladores.

No exageramos cuando decimos que cuerpo y cerebro conforman un organismo indisoluble, son una sola cosa, aunque en realidad, estamos simplificando en exceso.

Consideremos, por ejemplo, que el cerebro no sólo recibe señales desde el cuerpo, sino que - en algunos sectores - recepta señales de partes de sí mismo, partes que a su vez reciben señales del cuerpo. El organismo, constituido por la asociación cuerpo-cerebro, interactúa con el entorno como un conjunto, siendo dicha interacción resultado de la acción independiente del cuerpo o del cerebro. Pero eso no es todo: los organismos complejos, como el nuestro, no sólo interactúan o generan las meras respuestas espontáneas o reactivas externas que colectivamente se conocen como conducta; también producen respuestas internas, algunas de las cuales constituyen las imágenes (visuales, auditivas, somatosensoriales, por ejemplo) postuladas como base de la mente.

En este contexto no vemos que las emociones y los sentimientos sean las cualidades vaporosas e intangibles que algunos suponen. Su temática es concreta, y se la puede relacionar con sistemas específicos en el cuerpo y el cerebro, no menos que la vista o el habla. Tampoco los sistemas cerebrales responsables están confinados en el sector subcortical. El núcleo y la corteza cerebral trabajan juntos para construir emociones y sentimientos, igual que en la visión. No se ve sólo con la corteza cerebral; la visión se inicia probablemente en el tallo cerebral, en estructuras como los túberculos cuadrigéminos.



Importa comprender, en fin, que definir la emoción y el sentimiento como entidades concretas, cognitiva y neuralmente, no disminuye su belleza o su horror, ni su estatus en la poesía o en la música. Comprender cómo hablamos o vemos no rebaja lo que vemos o comentamos, lo que se pinta o lo que se trama en una escena dramática. Entender los mecanismos biológicos que hay tras las emociones y los sentimientos es perfectamente compatible con una noción romántica de valor para los seres humanos.

Cuerpo, cerebro, emociones y empatía.

Cuando vemos que un golpe está a punto de caer sobre la pierna o brazo de otra persona, instintivamente encogemos y retiramos nuestra pierna o brazo; y cuando se descarga el golpe, lo sentimos hasta cierto punto, y también a nosotros nos lastima.

Adam Smith

El término "empatía" es en realidad una traducción del término alemán "Einfühlung", que Lipps propuso en primer lugar para describir la relación entre una obra de arte y su observador. Luego, amplió este concepto para que englobara las interacciones entre las personas e interpretó nuestra percepción de los movimientos de los demás como una forma de imitación interna. Utilizó el ejemplo de observar a un trapecista suspendido en la cuerda floja alta, por encima de todos en el circo. Lipps afirma que cuando miramos al trapecista en la cuerda sentimos que nosotros mismos estamos

dentro del acróbata.

Su descripción fenomenológica de la observación del trapecista es predictiva a escala escalofriante del patrón de actividad que muestran las neuronas espejo, las cuales se activan tanto cuando tomamos un objeto como cuando vemos que alguien toma un objeto, como si estuviéramos dentro de esa persona (Iacoboni, 2008).

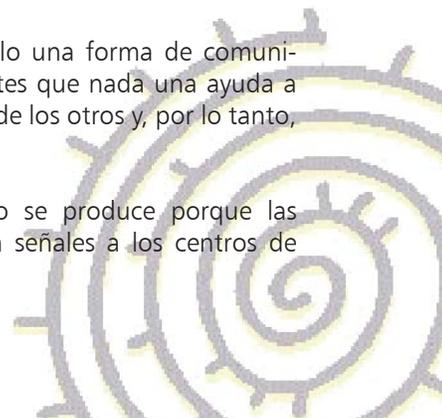
La empatía juega un papel fundamental en nuestra vida social. Nos permite compartir emociones, experiencias, necesidades y metas.

No es sorprendente, entonces, que existan muchas comprobaciones empíricas que sugieren la existencia de un fuerte vínculo entre las neuronas espejo (o algunas formas generales de reflejo especular neuronal) y la empatía. Las experiencias de Iacoboni (2008) constituyen las primerísimas pruebas que indican la existencia de un vínculo entre los reflejos especulares y la empatía.

Las personas imitamos del prójimo la expresión de dolor, la carcajada, la sonrisa, el afecto, la vergüenza, la incomodidad, el asco y una amplia gama de situaciones. Tal imitación es un acto comunicativo que transmite un mensaje no verbal rápido y preciso.

Imitar a otros no es sólo una forma de comunicación no verbal; es antes que nada una ayuda a percibir las expresiones de los otros y, por lo tanto, sus emociones.

Al mismo tiempo, esto se produce porque las neuronas espejo envían señales a los centros de



la emoción ubicados en el sistema límbico del cerebro. La actividad neuronal del sistema límbico disparada por estas señales de las neuronas espejo nos permite sentir las emociones asociadas con las expresiones faciales observadas. Por ejemplo: la felicidad que se asocia con una sonrisa, la tristeza que se relaciona con un ceño fruncido. Sólo después de sentir estas emociones internamente podemos reconocerlas de manera explícita.

Por una parte sabemos, por ejemplo, que las parejas que tienen una "mayor similitud facial" se parecen más físicamente después de convivir veinticinco años que al momento de contraer matrimonio. Este efecto también se correlaciona con la calidad del matrimonio: a mayor calidad, mayor parecido facial. En realidad, no debería sorprendernos. Amar, compartir y convivir nos hace parecer cada vez más a la persona que está a nuestro lado. El cónyuge se vuelve, a veces, un segundo yo.

Muchas veces descubrimos en nuestros hijos gestos y acciones que nos son muy familiares. Tanto que son nuestros propios gestos.

De acuerdo con esta hipótesis de la empatía a través de las neuronas espejo, las mismas se activan cuando vemos a los demás expresar sus emociones, tal como si nosotros estuviéramos haciendo las expresiones faciales que vemos.

Darwin (2009) escribe: "La expresión libre de una emoción se intensifica por medio de signos externos. Por otro lado, la represión de sus signos exteriores suaviza nuestra emoción". Este fenómeno significa que nuestra vida mental está entretrejida con nuestro marco corpóreo, en el sentido más li-

teral del término.

En general estas neuronas espejo se activan ante acciones, no ante el dolor y por eso nos interesan a los Psicomotricistas. Vale decir, que principalmente son neuronas motoras, aunque por supuesto, tienen importantes propiedades sensoriales.

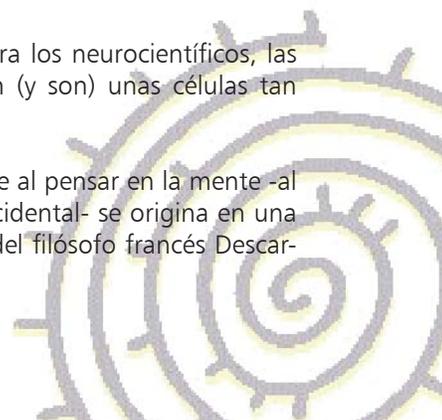
Pero ¿Cómo tenemos empatía con los demás en situaciones en las que no vemos sus expresiones faciales, sus posturas corporales, sus gestos? ¿Cómo tenemos empatía con las víctimas de tragedias terribles, tales como huracanes, el Katrina o un tsunami o los terremotos más recientes de Chile o Japón.

Todas estas repercusiones emanan del mecanismo "simple" por el que las neuronas espejo se activan no sólo durante nuestras propias acciones sino también al observar las mismas acciones realizadas por otros. El sistema de las neuronas espejo parece proyectar de manera interna (los psicoanalistas dirían "introyectar") a aquellas otras personas en nuestro propio cerebro (Iacoboni, 2008).

En muchos casos, esta verdad parece casi obvia. Cuando nos miramos por dentro de modo introspectivo, hallamos esta percepción inmediata acerca de las acciones y las emociones de los otros.

Entonces, ¿por qué, para los neurocientíficos, las neuronas espejo fueron (y son) unas células tan extraordinarias?

La visión más dominante al pensar en la mente -al menos en la cultura occidental- se origina en una posición que proviene del filósofo francés Descar-



tes y que considera que el punto de partida de la mente y del yo es el acto de pensar, solitario, privado e individual, el famoso cogito ergo sum.

¿Cómo es posible que entienda la mente de otras personas? ¿Cómo es posible que comparta el mundo con los demás, y cómo es posible que ellos compartan sus propios estados mentales conmigo?

Una solución clásica a este problema es un argumento tomado de la analogía, que reza lo siguiente: "Si yo analizo mi propia mente y su actividad en relación con mi propio cuerpo y sus acciones, me doy cuenta que existen vínculos entre mi mente y mi cuerpo. Si estoy nervioso, quizá transpire, aunque no haga calor. Si algo me duele, es posible que grite. Muy bien. Ahora, tomo esta comprensión y miro a otra persona y encuentro una analogía entre ese cuerpo y el mío. Y si tal analogía existe, puede haber una analogía con el cuerpo de la otra persona y con la mente de la otra persona. Así, si veo que la otra persona transpira cuando no hace calor, puedo llegar a la conclusión que esa persona está nerviosa. Si veo que la otra persona grita, puedo llegar a la conclusión que siente dolor. Por analogía, llego a la conclusión que su comportamiento debe, de algún modo, ser la clave para entender sus emociones y qué sucede en su mente" (Damasio, 1999).

Si bien esta clase de analogía no permite tener una certeza absoluta acerca de los estados mentales de los demás, y no permite compartir sus sentimientos y experiencias, por cierto sí permite llegar a la conclusión con una certeza razonable, que la mente de los otros es similar a la nuestra.

Recuerden el apotegma de Merleau-Ponty (2006): "Vivo en la expresión facial del otro, como lo siento a él vivir en la mía".

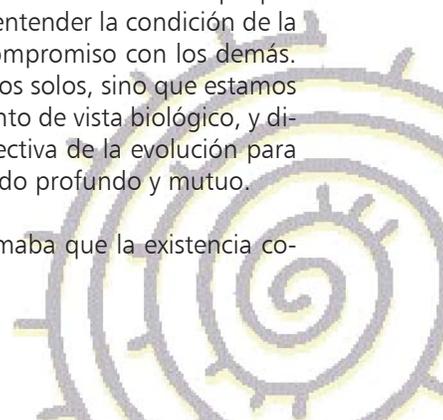
Hemos visto que, "a través de las neuronas espejo, podemos entender las intenciones de los demás, y, así, predecir, aun de un modo prerreflexivo, su comportamiento futuro. La interdependencia entre el yo y el otro, que hacen posible las neuronas espejo, moldea las interacciones sociales entre las personas, donde el encuentro concreto entre el yo y el otro se vuelve el significado existencial compartido que los conecta en profundidad" (Iacoboni, 2008).

Las neuronas espejo son las células del cerebro que dotan a nuestra experiencia, mayormente constituida por interacciones con los demás, de profundo significado.

Sin embargo, hay una lección que a esta altura deberíamos haber aprendido de las neuronas espejo: sospechar de las dicotomías rígidas. Recordar y explicitar que lo que vale la pena entender y conocer es nuestra existencia, la condición humana, y que el compromiso y la participación son superiores a una postura distante.

Las neuronas espejo son células cerebrales que parecen especializarse en entender la condición de la propia existencia y el compromiso con los demás. Muestran que no estamos solos, sino que estamos conectados desde el punto de vista biológico, y diseñados desde la perspectiva de la evolución para interconectarnos de modo profundo y mutuo.

Kierkegaard (2008) afirmaba que la existencia co-



bra sentido sólo a través del compromiso auténtico con lo finito y lo temporal, un compromiso que nos define. El eco neuronal entre el yo y el otro que posibilitan las neuronas espejo es, en nuestra opinión, la corporeización de tal compromiso.

Nuestra neurobiología, nuestras neuronas espejo, nos comprometen con el otro. Nos muestran la forma más profunda que nos relaciona y nos permite entendernos entre nosotros, demuestran que estamos conectados desde el punto de vista de la empatía, lo que debería inspirarnos para moldear la sociedad y transformarla en un mejor sitio donde vivir.

Cada vez que una persona se encuentra con otra, entre ellas comparten emociones e intenciones. Estamos unidos por una profunda interconexión en un nivel básico y prerreflexivo.

Algo que ahora sabemos y consideramos es que este hecho es un punto de partida fundamental del comportamiento social que ha sido muy desatendido por una tradición analítica que hace hincapié en el comportamiento reflexivo y en las diferencias entre las personas.

Otro factor que redujo el efecto benéfico de nuestra fuerza neurobiológica fundamental para entender y tener empatía con el otro, es el "nivel" en el que tal fuerza neurobiológica exhibe su mejor desempeño. No debemos olvidar que las neuronas espejo son neuronas premotoras y, por lo tanto, células que en realidad no se ocupan del comportamiento reflexivo.

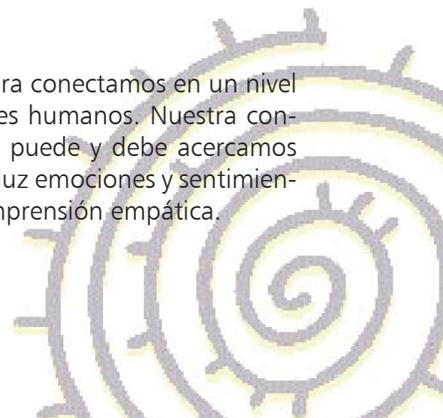
Al parecer, las personas tienen de por sí una com-

prensión intuitiva del modo como funcionan los mecanismos neuronales del reflejo especular.

Afirma Iacoboni (2008) que las personas dicen que son movidas a la tristeza cuando miran una película lacrimógena; son movidas a la alegría cuando un hijo patea un penal, hace un gol y lo festeja. En cierto sentido literal, estas personas son verdaderamente "movilizadas". Existe una especie de contacto físico cuando organizan movimientos en la mente al observar a otro. Las personas parecen tener la intuición que "movilizarse" es la base de la empatía y luego de la moralidad. Albergamos la esperanza de que el discurso deliberado y reflexivo que moldea la sociedad, en algún momento, tenga en cuenta un nivel más explícito de comprensión de nuestra naturaleza empática.

En nuestra opinión, estamos en un punto en el que los resultados de la neurociencia pueden ejercer una influencia significativa en la sociedad y en la comprensión de nosotros mismos, y cambiarlas. Ya es tiempo de considerar esta opción con seriedad. Lo que sabemos acerca de los potentes mecanismos neurobiológicos que subyacen al carácter gregario del ser humano, nos brinda un invaluable recurso para ayudarnos a determinar de qué modo disminuir el comportamiento violento, aumentar la empatía y abrirnos a otras culturas sin olvidar la propia.

Hemos evolucionado para conectarnos en un nivel profundo con otros seres humanos. Nuestra conciencia de esta realidad puede y debe acercarnos aun más, poniendo a la luz emociones y sentimientos en un marco de comprensión empática.



Ustedes se preguntarán ¿Porqué un Psicomotricista está ocupado y preocupado por este tema de las emociones, los sentimientos y la empatía?.

Pues bien, etimológicamente la palabra movimiento deriva del latín "emove", que podemos traducir como "emoción", y también del francés "émotion" que deriva del verbo "emouvoir" que significa "movimiento". Es decir que todo movimiento es una emoción exteriorizada, puesta afuera, mediante un gesto, una acción.

A que otra cosa nos podemos dedicar entonces los Psicomotricistas sino al observar, estudiar y analizar que producen las emociones en el movimiento y que produce el movimiento dentro del contexto de las emociones y los sentimientos. Sobre todo en la actualidad, con el valioso aporte de la neuropsicología y sus nuevos descubrimientos, tales como las neuronas espejo, lugar de residencia y vehículo de la empatía, que liga a las personas humanas entre si.

BIBLIOGRAFÍA

DAMASIO, A.
(1999). "El error de Descartes". Andrés Bello. Santiago de Chile.
(2006) "En busca de Spinoza". Crítica. Barcelona.
(2010). "Y el cerebro creó al hombre". Destino. Barcelona.

DARWIN, C.
(2009). "La expresión de las emociones". Laetoli. Madrid.

DE SUTER, O.
(2010). "No hay razón sin emociones" en Meyer, C. (comp.) "Los nuevos psi". Sudamericana. Buenos Aires.



IACOBONI, M.

(2008). "Las neuronas en espejo". Katz. Montevideo.

KIERKERGAARD, S.

(2008). "Temor y temblor". Losada. Buenos Aires.

MERLEAU PONTY, M.

(2006). "La unión del alma y el cuerpo en Malebranche, Biran y Bergson". Encuentro. Madrid.

(2002). "El mundo de la percepción. Siete conferencias". Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

MEYER, C.

(2010). "Los nuevos psi". Sudamericana. Buenos Aires.

ROUTIER CEDRIC

(2010)., "El mecanismo de las emociones" en Meyer, C. (comp.) "Los nuevos psi". Sudamericana. Buenos Aires.

WALLON, H.

(1965). "Los orígenes del pensamiento". Editorial Lautaro. Buenos Aires.



La formación del psicomotricista en Chile

Training of the psychomotricist in Chile

Marcela Hernández Lechuga

DATOS DE LA AUTORA

Marcela Hernández Lechuga es Profesora de Educación Física (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación), Psicomotricista formada en la Universidad de Barcelona. Especializada en Modificabilidad Cognitiva, Metodología de Feuerstein, INDESCO, Universidad Central, Chile. Docente de las Universidad Mayor y Universidad del Desarrollo. Directora académica de CICEP, Santiago; Vicepresidenta de la Red Chilena de Psicomotricidad. Asesora de diferentes proyectos del estado de Chile: Ministerio de Educación, Fundación Integra. Relatora Nacional e internacional.
Dirección de contacto: mhernandez@cicep.cl

RESUMEN

Este Artículo tiene la intención de poder describir la historia y desarrollo de la formación de los psicomotricistas en Chile. Desde los comienzos de la psicomotricidad como intentos de capacitación y luego como formaciones en diferentes instituciones. Todos los datos son lo que hemos podido recopilar como CICEP. Es un recorrido histórico de la psicomotricidad Chilena, con todos los elementos e instituciones que la historia implica.

PALABRAS CLAVES

Formación, psicomotricista, evolución, diplomado, paradigma, proyecto, historia.

ABSTRACT

This article has the intention of describing the history and development of psychomotor training in Chile since its beginning psychomotrocitist training in institutions and then as training in educational centers.. All the data we present has been gathered as ICCPE. It is an historical overview of the Chilean motor skills, with all the elements and institutions that the story implies.

KEY WORDS

Training, psychomotor development, diploma, paradigm, project history.



La Psicomotricidad en Chile ha tenido un camino que lleva poco tiempo y que poco se sabe de él. Este artículo pretende relatar la historia de la formación en psicomotricidad en Chile, ya que en los próximos años se irá incrementando el interés por este tema y se incluirá dentro de proyectos institucionales que necesitarán formaciones y formados en psicomotricidad.

En nuestro país no existe una historia o recopilación de datos sobre el nacimiento de la psicomotricidad, tampoco existe la carrera de pregrado, lo que hace que este artículo se convierta en un relato de los datos recopilados en una búsqueda personal de hitos que contribuyan a nuestra historia psicomotriz.

Aún en Chile estamos en la etapa de explicar que es la psicomotricidad, ya que desde siempre se ha manejado el concepto relacionado con el desarrollo psicomotor y que viene directamente de la definición de Dupré, conociéndose como: desarrollo psicomotor y que últimamente se trabaja como el desarrollo infantil integral.

Desde nuestra formación en el diplomado de CICEP y desde las diferentes y nacientes formaciones, en el último tiempo se ha presentado a la psicomotricidad como una disciplina de especialización, en la que el psicomotricista es un mediador corporal, entre el desarrollo y la expresión del otro, donde el psicomotricista se vuelve un agente disponible y facilitador de la expresión del otro.

La historia de la formación en psicomotricidad en Chile tiene la siguiente historia:

En muchas universidades se imparte como asignatura, creando una situación ambivalente entre los dos términos antes definidos, lo que ha llevado a creas situaciones de confusión en todos los profesionales relacionados con el desarrollo infantil. Incluso hay situaciones en que desde la asignatura de psicomotricidad se quieren formar psicomotricistas, en una especie de una profesión dentro de la otra.

En el año 1986, llega a Chile la primera docente con algunos cursos de psicomotricidad realizados en Francia. En ese año se instaura el primer proyecto de psicomotricidad en una institución educativa: La Institución Teresiana.

En el año 1992, aproximadamente, la DIGEDER, Dirección Nacional del Deporte, organiza una capacitación con Bernard Aucouturier, en la que se capacitó a profesionales de la Educación física.

En el mismo año, se dicta, hasta donde pudimos averiguar, el primer curso en una universidad de Psicomotricidad Operativa en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE.

A nivel de formación de pos-título cinco instituciones han impartido diplomados, todos estos diplomados han sido dirigidos por psicomotricistas formados en el extranjero y tienen una malla curricular específica de la psicomotricidad educativa: 2

- Universidad Católica del Maule (2000-2001) creó el primer Diplomado en Psicomotricidad Educativa. Formación que contaba con el convenio entre la Universidad Católica del Maule y la Universidad



de la República de Uruguay. Esta formación tuvo un año de duración.

- Universidad del Pacífico (2009-2010) Fue la primera formación en una universidad privada y tuvo dos años de duración.
- Universidad Diego Portales (2007-2007) esta formación fue la primera que se enfocó en la Psicomotricidad Operativa y no se volvió a impartir luego del año 2007.
- Universidad Finis Terrae (2011-2011) Es una nueva manera de trabajar la psicomotricidad, profundizando las actualizaciones de la misma.
- CICEP (2005-2011) nuestra empresa ya tiene 7 generaciones de 121 profesionales formados en Psicomotricidad Educativa. Se han instaurado con este diplomado aproximadamente 50 salas de psicomotricidad en diferentes instituciones educativas y de la salud.

A nivel legal, se han formado dos Asociaciones gremiales bajo el alero del ministerio de Economía y Fomento:

El 21 de Enero del 2008 se fundó la Asociación de Psicomotricistas de Chile. Su presidenta es la Sra. Patricia Nieto.

El 2 de Abril del 2011 se forma la Red Chilena de Psicomotricidad. Su presidenta es la Sra. Karina Monrroy.

Nuestra formación en el diplomado:

Paradigma:

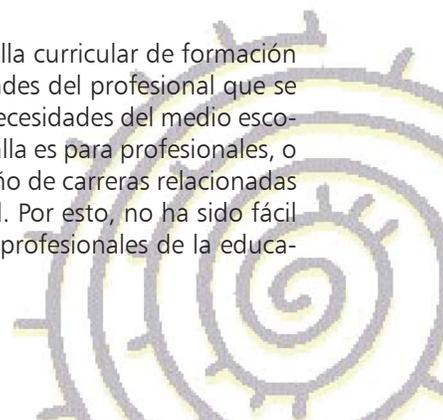
La historia de nuestro diplomado es como el desarrollo de un niño o niña, ha ido evolucionando de menos a más. Se han integrado herramientas, metodologías y técnicas en la medida que han sido

necesarias. Pero siempre bajo el mismo paradigma: nos hemos planteado para nuestra formación y que no es fácil mantener frente a paradigmas opuestos en la educación y la salud, está basada en que el desarrollo infantil es integral y que debe ser nuestro centro de observación, escucha e intervención. Que se debe respetar, tener fe y altas expectativas frente al desarrollo infantil y las competencias a desarrollar durante este proceso. Que debemos estudiar, analizar e investigar las problemáticas que enfrenta el desarrollo y no emitir juicios a las dificultades que presenta:

“El desarrollo psicomotor es un proceso evolutivo neuropsicoecobiomotor con un base filo y ontogénica que necesita de un ambiente sano, activo para poder evolucionar y desarrollar todo el potencial posible. Este proceso evolutivo se evidencia en competencias y habilidades para la vida y presenta dificultades cuando estas evidencias no pueden adecuadas a las propuestas del entorno. Estas dificultades pueden ser provocadas por un problema de salud, emocional o del medio en que esté inserto el niño o niña que entorpezca, detenga o retrase este proceso. La cultura, la pobreza, el dolor, el hambre, la falta de amor, el abandono, enfermedades y otros pueden detener o relentar este proceso” (Hernández, M., 2011).

Malla curricular

Hemos creado una malla curricular de formación adecuada a las necesidades del profesional que se forma y ajustada a las necesidades del medio escolar y de la salud. Esta malla es para profesionales, o estudiantes de último año de carreras relacionadas con el desarrollo infantil. Por esto, no ha sido fácil ajustarla, ya que llegan profesionales de la educa-



ción y de la salud y la malla tiene que equilibrar conocimientos diferenciados entre ambos mundos. Además, la malla tiene la intención de poder insertar el proyecto de psicomotricidad en los proyectos educativos y de salud de nuestro país.

CICEP, obligatoriamente, tiene una práctica constante de intervención, punto fundamental de la psicomotricidad: tanto la directora como las ayudantes del diplomado trabajan en psicomotricidad educativa, reeducativa y terapéutica. Contamos con dos salas de psicomotricidad: Centro de apoyo al aprendizaje instalada en nuestro centro de operaciones, donde se trabaja con niños que en su mayoría tienen trastornos de aprendizaje, del desarrollo o patologías como déficit cognitivo, Síndrome de Asperguer y otros. Otra sala de psicomotricidad esta en la ONG Grada, donde se interviene con niños y niñas de 2 a 4 años y que han sido vulnerados sus derechos.

Módulos curriculares de formación:

La psicomotricidad, su historia, evolución y práctica es el punto de partida de nuestra formación. Esto necesita una profunda reflexión y encuadre por la historia de confusión que trae:

“La psicomotricidad es una técnica de mediación corporal, que necesita una formación específica para los psicomotricistas, cuyo rol es comprender y acompañar la expresividad infantil y escuchar cuando y porqué esta expresividad esta conflictuada en relación a sí mismo, a los otros y a los elementos del ambiente. Intentamos potenciar las competencias propioceptivas para que evolucionen hacia las competencias de representación y de creación autónoma de pensamiento.” Her-

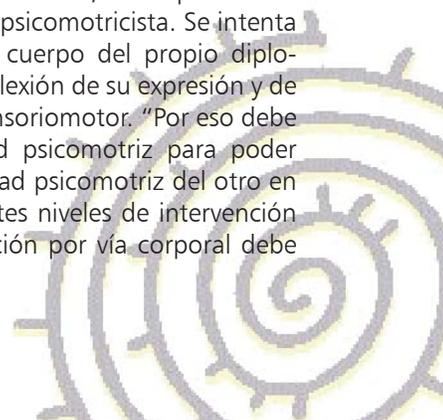
nández, M. 2011.

El segundo módulo es el de Evaluación y observación psicomotriz. Teniendo en cuenta que es una moda el etiquetar y enjuiciar el movimiento de los niños y niñas, nuestra definición de evaluación psicomotriz es poder detectar dificultades en la línea evolutiva y expresiva y su relación con las dificultades de aprendizaje. Intentamos hacer formal una observación de la expresión y sus dificultades y tenerla de punto de partida de una intervención. A esto debemos enlazar el módulo de Desarrollo infantil integral, donde incorporamos todas las tendencias, paradigmas y teorías sobre el desarrollo.

En este tratamos de equilibrar a nivel conceptual los contenidos a nivel educativo y de salud. Es este punto uno de los más dispares en estos dos ámbitos.

El de desarrollo psicológico, Neuroaprendizaje y neurociencias es fundamental para entender desde la educación y la salud el desarrollo emocional infantil. En este módulo trabajamos autores que aún no son contenido de carreras de pregrado y que están relacionados con el concepto del juego y la expresión.

Otro módulo es el de formación personal y corporal específica del psicomotricista, como parte de la construcción del rol del psicomotricista. Se intenta un reconocimiento del cuerpo del propio diplomando a través de la reflexión de su expresión y de la vivencia del placer sensoriomotor. “Por eso debe conocer su expresividad psicomotriz para poder decodificar la expresividad psicomotriz del otro en el marco de los diferentes niveles de intervención psicomotora. La formación por vía corporal debe



dirigirse a construir el rol del psicomotricista: debe dotarlo de herramientas para entender al otro en su expresividad tónico-emocional, en codificar, decodificar y dar sentido a las señales del cuerpo, del gesto y del hacer del otro. (Mila, 2008, 157)

Por ese rol, hemos incorporado el 2005, otro módulo: la Experiencia de aprendizaje Mediado, metodología de Feuerstein. En este módulo hemos incorporado de manera estructurada la metodología, principios y criterios de la mediación dentro del rol del psicomotricista.

Aparte de los contenidos teóricos y prácticos de nuestra formación, es fundamental la Práctica, que es un espacio en que los diplomandos deben instaurar un proyecto de psicomotricidad: sala de psicomotricidad (40 horas), evaluación y relación con la institución. Esta práctica es significativa, porque los proyectos instaurados han ido quedando dentro del currículum y del proyecto institucional.

Las metas para nuestro diplomado para este 2012 es: la investigación, para lo que se ha creado un equipo que realizará una propuesta de investigación que debe ser publicada como resultado de esta.

Entonces, nuestra formación tiene módulos que tienen una correlación de formación que se debe cumplir en psicomotricidad: teoría, práctica, formación específica del psicomotricista, horas y evaluación y ahora hemos integrado la investigación.

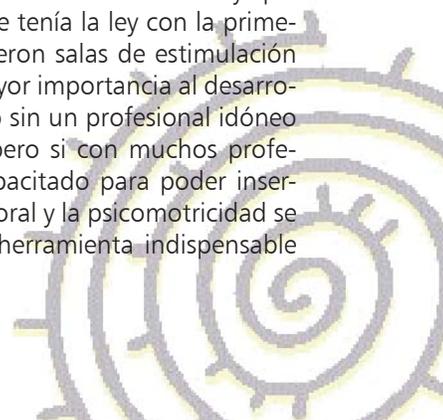
LA PSICOMOTRICIDAD EN CHILE Y SU ENCUADRE DENTRO DE LA LEY

La psicomotricidad como técnica puede estar incorporada dentro de los planes curriculares y de programas de inclusión y discapacidad. Aunque no llegará a ser una carrera de pregrado aún, por la estructura de la ley educativa de Chile.

A nivel de preescolar y pese a no ser obligatoria aún en Chile³, las bases curriculares de educación parvularia, del 2002, promueven el desarrollo infantil a nivel escolar y la psicomotricidad se ajusta completamente a este currículum.

Por otro lado, en el ámbito de la salud y la educación, Chile Crece Contigo es un Sistema de Protección Integral a la Infancia que tiene como misión acompañar, proteger y apoyar integralmente, a todos los niños, niñas y sus familias, a través de acciones y servicios de carácter universal, así como focalizando apoyos especiales a aquellos que presentan alguna vulnerabilidad mayor.

Forma parte del Sistema Intersectorial de Protección Social (ley 20.379) y está en línea con los compromisos asumidos por el Estado de Chile al ratificar, en 1990, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Esta es una ley que cumplió con deudas que tenía la ley con la primera infancia, se construyeron salas de estimulación temprana y se le dio mayor importancia al desarrollo infantil integral, pero sin un profesional idóneo para su potenciación, pero sí con muchos profesionales que se han capacitado para poder insertarse en este campo laboral y la psicomotricidad se ha constituido en una herramienta indispensable



para este intervención.

Por otro lado, existe una Normativa de educación especial, que habilita a la psicomotricidad estar presente como herramienta curricular que permite un trabajo integral en la discapacidad y dificultades del desarrollo y la cognición.

Decretos e instructivos vigentes que norman la Educación Especial:

Integración Escolar de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

- Decreto Supremo N° 01/98: Integración Social de las personas con discapacidad.
- Instructivo N° 0191 Proyectos de Integración Escolar.
- Discapacidad Visual: Decreto Exento N° 89/1990: Planes y Programas.
- Discapacidad Auditiva: Decreto Exento N° 86/1990: Planes y Programas.
- Discapacidad Motora: Decreto Supremo N° 577/1990: Normas técnico pedagógicas.
- Discapacidad por Graves Alteraciones en la Capacidad de Relación y Comunicación: Decreto Supremo N° 815/1990: Planes y Programas.

CONCLUSIONES

La psicomotricidad en Chile aún está en sus comienzos y tiene muchos desafíos y caminos que recorrer.

Por la estructura legal de la educación, demorará un tiempo ser formación de pregrado y es la formación de postgrado la alternativa de formación. La ley permite, justamente, que la psicomotricidad

sea una formación para profesionales y que estos sean los que con sus proyectos y trabajos difundan la psicomotricidad y su necesidad.



¹ Este es un artículo basado en referencias históricas no publicadas formalmente en Chile, corresponde a una investigación personal de la autora.

² Hay otras instituciones que han impartido cursos que llevan el título de Psicomotricidad, pero no cumplen con la malla curricular correspondiente a esta.

³ Está considerado de parte del estado, el tener la cobertura total de educación de párvulos para niños de 4 a 6 años para el año 2018.

BIBLIOGRAFÍA

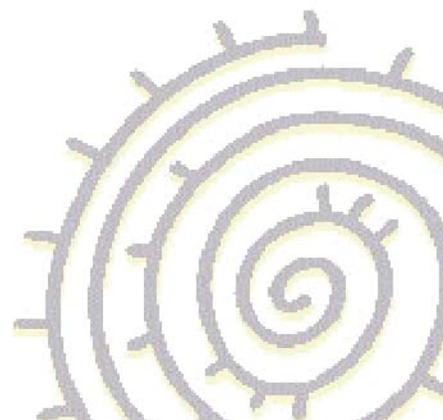
MILA, J. (2008). De profesión psicomotricista. Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila.

Programa Chile Crece Contigo, (2011). Santiago. <http://www.crececontigo.gob.cl/>

Bases curriculares de educación parvularia. (2000). Ministerio de Educación. www.mineduc.cl

HERNANDEZ, M. (2011). Apuntes diplomado en Psicomotricidad Educativa. Santiago.

Trabajo presentado en 1er Congreso Internacional de Psicomotricidad. Prevención, Educación y Clínica. Aportes Interdisciplinarios. Santiago de Chile, noviembre de 2011



Esquema corporal, imagen corporal y culturas

Body - scheme, body – image and cultura

Melita Cristaldi y Adalbert Guy Nog

DATOS DE LA AUTORA

Melita Cristaldi es psicomotricista del S.I.S.S.U. (Studio Interdisciplinare di Scienze Sociali e Umane, Catania, Italia). Experta en procesos de formación y doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad de Toulouse, Francia.

Dirección de contacto: cristaldi@sissu.it

Adalbert Guy Nog es psicomotricista, formador de psicomotricidad del I.P.P.R. (Instituto Panafricano de Psicomotricidad y Relajación en Douala, Camerún).

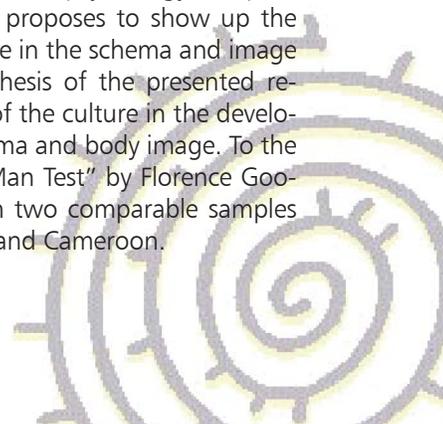
Dirección de contacto: guybijotat@yahoo.fr

RESUMEN

Este artículo habla acerca de las investigaciones realizadas sobre la psicomotricidad intercultural. Después de una disertación teórica basada sobre el binomio cultura y psicomotricidad realizada en el campo de las neurociencias, de la psicología y de la fenomenología; los dos autores quieren demostrar la importancia que la cultura posee en la formación del esquema corporal e imagen corporal. La hipótesis de la búsqueda es por lo tanto: considerar el rol de la cultura en el desarrollo del esquema corporal y de la imagen del cuerpo. A tal propósito el test "Draw-A-Man Test" de Florence Goodenough a sido suministrado en dos grupos

ABSTRACT

This article focused on research in intercultural psychomotricity. After a theoretical discussion on the link between culture and psychomotricity based on the conversations had with some influential authors in the fields of neurosciences, psychology and phenomenology, the paper proposes to show up the importance of the culture in the schema and image of the body. The hypothesis of the presented research regards the role of the culture in the development of the body schema and body image. To the that end the "Draw-A-Man Test" by Florence Goodenough was used with two comparable samples of children in both Italy and Cameroon.



de comparación en Italia y en el Camerún .

PALABRAS CLAVE

Psicomotricidad intercultural – esquema corporal – imagen corporal – test de Goodenough-Harris – investigación psicomotriz.

KEYWORDS

Intercultural psychomotricity – body scheme – body image – Goodenough Drawing Test – psychomotor research.

PRÓLOGO

Esta investigación está basada sobre el tema de la psicomotricidad intercultural, un concepto que Cristaldi propuso por primera vez en 2008. Esa publicación fue el resultado de precedentes reflexiones teoricas, experiencias profesionales y una serie de entrevistas a representantes de la psicomotricidad a nivel internacional (Cristaldi, Pampalini, 2007; Cristaldi, 2008a; Cristaldi 2008b).

De estas entrevistas resultan muy evidentes algunos puntos (Cristaldi, 2008a). Entre ellos:

- la necesidad de prestar atención a la cultura y a la influencia que esta ejercita sobre todas las categorías psicomotrices;

- la cuestion sobre el setting terapéutico, un setting que debería ser capaz de responder a las exigencias culturales del sujeto que estamos tratando, pues cada persona tiene referencias culturales distintas de las del terapeuta;

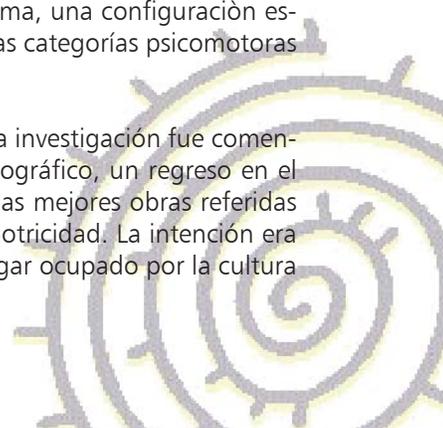
- la necesidad de hacer una revisión del repertorio conceptual de la psicomotricidad y de adaptarlo culturalmente a las exigencias que surgen, cada vez mas numerosas, a partir del nacimiento de las sociedades interculturales en todo el mundo.

La investigación que Cristaldi continúa desarrollando tiende a la comprensión de la influencia que la cultura ejercita a nivel de:

- esquema corporal,
- imagen corporal,
- cuerpo y fantasmas corporales,
- dimensiones de espacio y de tiempo,
- dialogo tónico-emocional,
- procesos cognitivos: aprendizaje, memoria, percepción.

Estas categorías psicomotrices tienen un significado universal, de desarrollo antropológico que, por una parte, son las mismas en todas las civilizaciones y por otra parte, cada una de estas están fuertemente impregnadas de cultura. Es propio de la cultura el dar una forma, una configuración específica a cada una de las categorías psicomotoras antes citadas.

El punto de partida de la investigación fue comenzar con un análisis bibliográfico, un regreso en el tiempo, para examinar las mejores obras referidas al dominio de la psicomotricidad. La intención era aquella de verificar el lugar ocupado por la cultura



en nuestra disciplina. El paso sucesivo fue realizar otro análisis bibliográfico en el cual incluir el estudio de autores que, en el mismo período histórico, hubieran resaltado la importancia de la cultura dentro del campo de las ciencias sociales.

Fue así que, por una parte, fueron revisadas las obras de: Henri Wallon y sus fundamentales aportes sobre el diálogo tónico, realizados alrededor de los años '30-40; Paul Schilder que en 1935 publicó un texto sobre el esquema corporal y la imagen corporal; Julián de Ajuriaguerra, considerado como el padre de la psicomotricidad contemporánea, entre los años '40 y '80. Todos estos autores han citado, en manera latente, la psicomotricidad como práctica terapéutica abierta al concepto de cultura.

Por otra parte, fueron estudiados autores como Marcel Mauss y su artículo del año 1934, *Les techniques du corps*, en el cual evidenció como las técnicas del cuerpo son diferentes en cada cultura; Marcel Jousse, contemporáneo de Merleau-Ponty, y su obra sobre *L'Anthropologie du Geste* (1954), una antropología edificada sobre la observación y el análisis de las reacciones espontáneas del ser humano a los estímulos del universo; Georges Devereux, en los años '70, padre de la psiquiatría intercultural; Tobie Nathan, año 1980, fundador de la etnopsicoanálisis.

Podemos observar como en paralelo al nacimiento y al desarrollo de la psicomotricidad se desarrollaron también una serie de estudios orientados a resaltar la importancia de la cultura.

La propuesta sobre la psicomotricidad intercultural quiere desarrollar propiamente este aspecto, es decir: el concepto de cultura en si misma (así

como decía Devereux): en el sentido que, el psicomotricista no debe y no puede conocer todas las culturas del mundo, pero es su deber ético y deontológico tener claro el concepto de cultura.

Desde aquellos que fueran los orígenes de la psicomotricidad Cristaldi está desarrollando en su investigación este aspecto dejado latente y además ofrece una nueva óptica investigativa abierta al concepto de cultura. Es por ello que en S.I.S.S.U. (el estudio de investigación desde el cual ejercita su profesión como psicomotricista) Cristaldi incluye en su práctica terapéutica los mediadores culturales (así como hiciera Tobie Nathan en el Centro "Georges Devereux" de Paris).

La idea de una psicomotricidad intercultural se opone al concepto de etnopsicomotricidad. Usar la acepción etnopsicomotricidad significa aplicar al estudio de las técnicas corporales de los "otros" nuestra teoría, considerándola inmodificable, es decir universal. Este tipo de terminología está en desuso; es decir que se puede incorporar el saber del "otro" solo en manera parcial, sin ni siquiera en verdad quererlo conocer: el paso desde el disminuir la importancia del saber del "otro" hacia el colonialismo cultural es muy breve. El concepto de psicomotricidad intercultural es más democrático y abierto hacia una prospectiva científica de "democracia cognoscitiva" teorizada por Boaventura De Sousa Santos (De Sousa Santos, 2009).

La globalización invita desde una parte a la homología y desde la otra solicita, como reacción, el surgir de las culturas, de los localismos, de los particularismos. El riesgo es, como dice Giovanni Pampanini, la falta de diálogo entre las culturas (Pampanini, 2011). Cada civilización tiene una



epistemología propia que no se puede traducir (así como no lo es para el lenguaje, citaba Wittgenstein). La globalización no debe ser el "homologar" como modus operandum, mas debe ser un medio para dialogar. En los seres humanos de la era global es importante consolidar la inteligencia intercultural con la finalidad de poder dialogar con otras civilizaciones (o culturas) sin ser fundamentalistas, ni ser a toda costa indigenistas, ni para aventajar la globalización occidental.

En 1923 Paul Schilder publicó un pequeño estudio que tituló *Das Körperschema* y en 1935, el notorio texto *The image and appearance of the human body* en el cual habla de la imagen y esquema corporal. Es casi la misma época en la cual Florence Goodenough desarrolló el test *Draw a man* (1926) que fuera utilizado ulteriormente en distintos países para medir el Q.I. a través del diseño de la figura humana.

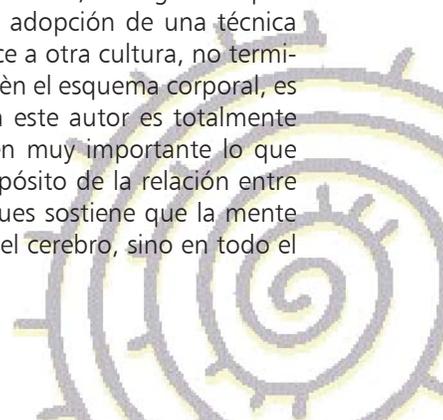
A través de la lectura de Schilder y de Goodenough, hemos notado que los mismos no hacen referencias a la cultura como a una categoría fundacional respecto al esquema y a la imagen corporal. En la obra de Schilder de 1935, un capítulo dedicado a la Sociología de la imagen corporal hace referencias a la cultura, pero ésta resulta ser una categoría externa. Además Schilder utiliza los términos *body image* o *body schema* como si fueran equivalentes.

También Julián de Ajuriaguerra en 1969 resaltó el problema de la terminología: imagen corporal, esquema posturales, esquema corporal, imagen de si mismo, incorporan nociones que con frecuencia son consideradas por distintos autores como análogas. Aún cuando cada uno de éstos términos

poseen características propias, los elementos distintivos de cada uno de ellos no son muy claros, por consecuencia son utilizados en otras disciplinas creando una confusión desde el punto de vista doctrinal (Ajuriaguerra, en Joly y Labes, 2009).

Como evidenció el fenomenólogo Shaun Gallagher, el concepto de esquema corporal y el de imagen corporal son dos ideas que no son muy claros, por lo que se confunden uno con otro (Gallagher, 2005). Según Gallagher la confusión entre los dos términos depende del hecho de que el concepto de esquema corporal, utilizado en el texto *Phénoménologie de la perception* de Merleau-Ponty, fue traducido en inglés con la expresión *body image*.

En el mes de septiembre de 2011 Cristaldi entrevistó al Prof. Gallagher para aclarar estos conceptos. Gallagher remarcó que la imagen corporal tiene elementos de conciencia mayores respecto a los del esquema corporal. Por lo cual, por ejemplo, los jóvenes japoneses que adoptan el estilo hip-hop de sus coetáneos de Norte América son conscientes que transforman la propia imagen corporal a través de esta incorporación de nuevas técnicas del cuerpo. A través de esta declaración, Gallagher hizo referencia a la noción de técnicas del cuerpo de Marcel Mauss, una noción que tiene una connotación cultural. Con astucia, Gallagher se pregunta si esa consciente adopción de una técnica del cuerpo que pertenece a otra cultura, no termina por influenciar también el esquema corporal, es decir, un nivel que para este autor es totalmente inconsciente. Es también muy importante lo que Gallagher declara a propósito de la relación entre la mente y el cuerpo, pues sostiene que la mente no reside solamente en el cerebro, sino en todo el



cuerpo.

Cristaldi le hizo notar que en su texto del 2005 *How the body shapes the mind* la cultura está ubicada en un segundo momento respecto a la formación del esquema e imagen corporal; y el mismo Gallagher se muestra descontento porque en su libro no se evidencia el hecho de que él atribuya importancia a la cultura. El autor, justamente, se demostró de acuerdo con la crítica de Cristaldi, que sostiene que la cultura no es una cosa que está afuera de nosotros, sino que, al contrario, esta incumbe, desde el principio, la formación de nuestro esquema e imagen corporal.

Antes de Gallagher, Cristaldi había ya entrevistado, dentro del ámbito de su programa de investigación sobre la psicomotricidad, neurociencias e interculturalidad (conducida por ella en su estudio SISSU), a Howard Gardner, con respecto a la teoría de las inteligencias múltiples en correlación con la cultura. También este autor, que escribiera un libro junto con otros autores sobre la aplicación del concepto de las inteligencias múltiples en contextos culturales diferentes de los occidentales (Chen, Moran y Gardner, 2009), admitió no haber tenido en cuenta el nexo profundo que une los dos conceptos, como fuera sugerido por Cristaldi. Otro autor entrevistado fue Giacomo Rizzolatti, el neurofisiólogo italiano que descubrió las neuronas espejo. En este caso la entrevista fue sobre la relación entre las neuronas espejo y la cultura. Rizzolatti también admitía una profunda relación entre la cultura y la neurofisiología, pero todavía este vínculo no había sido estudiado.

Por otra parte, también nosotros como psicomotri-

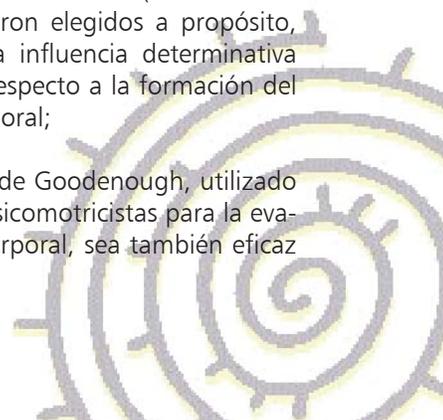
cistas, debemos admitir que en el bagaje literario sobre la psicomotricidad generalmente el esquema corporal es considerado una noción perteneciente exclusivamente al ámbito de la neurofisiología, es decir, como si fuera un concepto culture-free. En verdad, se hicieron diversos estudios referidos a la cultura, pero los mismos se concentraban sobre los aspectos comparativos del desarrollo psicomotor (Vouilloux, 1959; Werner, 1972).

Metodología

El trabajo que aquí presentamos se propone resaltar el rol determinante de la cultura respecto a la formación del esquema e imagen corporal. Para poder indagar sobre este tema profundo, Cristaldi pensó realizar una investigación de tipo cualitativa basada en la utilización del test de Florence Goodenough aplicado en dos contextos sociales interculturales. Fue así que con el colega Adalbert Guy Nog, psicomotricista del Instituto Panafricano de Psicomotricidad y Relajación de Douala, en el Camerún, piensa y lleva adelante este proyecto. La hipótesis de la investigación es la de considerar el rol de la cultura en la formación y desarrollo del esquema corporal y de la imagen corporal.

Resulta importante notar que:

- ambos contextos interculturales (Catania-Italia y Douala-Camerún) fueron elegidos a propósito, para poder enfatizar la influencia determinativa que la cultura ejercita respecto a la formación del esquema e imagen corporal;
- pensamos que el test de Goodenough, utilizado generalmente por los psicomotricistas para la evaluación del esquema corporal, sea también eficaz



para relevar los aspectos culturales que confluyen en la formación de la imagen corporal;

- somos conscientes del hecho que, como decía de Ajuriaguerra, es inevitable que cuando un niño dibuja una persona este refleje, también y en cierta medida, la imagen que él mismo posee de su propio cuerpo. Además y aunque, si el dibujo es el resultado de un conocimiento adquirido, este nos ofrece, mas allá de sus aspectos puramente formales, un contenido inconsciente de grande riqueza (Ajuriaguerra, en Joly y Labes, 2009, p. 213);

- es verdad que otros investigadores, al igual que nosotros, utilizaron el test de Goodenough para comprender la influencia que ejercita la cultura en el desarrollo del esquema e imagen corporal pero, como hemos dicho, fueron estudios de tipo comparativo realizados en Africa, India y también en Italia. Por ejemplo: la aplicación del test en Dakar y en Senegal (Bardet, Moreigne y Senecal, 1960) evidenció una diferencia en la escolaridad de niños senegaleses en relación con aquellos utilizados en el muestreo de Goodenough. En particular el niño senegalés, al igual que el europeo, atraviesa las mismas fases evolutivas de representación del cuerpo humano, pero resultará en "desventaja" porque encontrará métodos escolásticos diferentes respecto al propio contexto cultural. Los autores evidenciaron también que, en el ambito familiar, hay una carente atención hacia la niñez. Del mismo modo, la aplicación del test en niños indios reveló que el desarrollo de estos niños respecto a otros niños norteamericanos era más lento. Los autores piensan que tales diferencias son solamente debidas a un efecto cultural.

En fin, Tallandini y Bersenda utilizaron el test de Goodenough con la finalidad de indagar acerca de los aspectos psicológicos referidos al adaptamiento social de los niños emigrantes en Italia; estos autores han enfatizado la importancia del color en la suministración del test, un aspecto que no está previsto en su forma estándar (Tallandini y Bersenda, 2011).

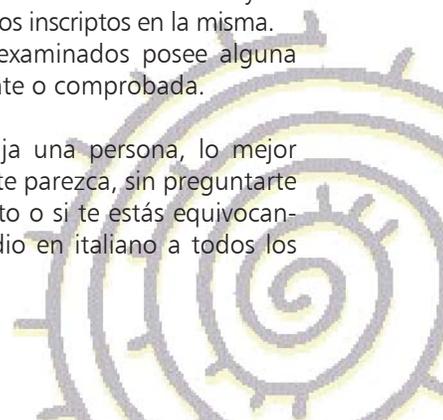
Es importante recordar que recientemente René Baldy puso en relación el acercamiento universalista, para el cual el desarrollo de las capacidades gráficas es independiente respecto a los procesos culturales, con el acercamiento culturalista, que en vez subraya el valor que cada cultura ejerce en la representación del ser humano (Baldy, 2009, capítulo titulado Expression de soi ou construction culturelle?).

Presentación de la investigación

En Catania (Italia), hemos seleccionado, como estudio de campo, la escuela pública "Biscari" dado que resulta ser la que ofrece un mayor número de alumnos extranjeros respecto al resto de las escuelas de esta ciudad.

En Douala (Camerún) se seleccionó la escuela maternal católica "St Joseph" por la diversidad tribal y socio-económica de los niños inscriptos en la misma. Ninguno de los niños examinados posee alguna patología mental evidente o comprobada.

La consigna fue: "Dibuja una persona, lo mejor que puedas. Haz como te parezca, sin preguntarte si lo que dibujas es justo o si te estás equivocando". Esta consigna se dio en italiano a todos los



niños de la escuela italiana y en francés a los niños de la escuela del Camerún. Traducir una consigna en otro idioma comporta dificultades de tipo lingüístico; evitamos aquí de profundizar este punto, pues ya fue objeto de debate (Poláček, Carli, 1977).

El material utilizado fue una hoja blanca y un lapiz negro (así como el test lo prevee en su versión estandar).

Hemos además creado una ficha de información que contiene los datos de cada niño (1.).

Esta investigación fue llevada a cabo en el mes de octubre de 2011, pues en ambos países, Italia y Camerún, las clases inician en el mes de Septiembre.

El puntaje obtenido no fue tenido en cuenta porque nuestro objetivo no era el de cuantificar el Q.I. de los niños testados.

El test de Goodenough fue suministrado a casi todos los niños inmigrantes inscriptos en la escuela "Biscari" de Catania, en la cual representan un 20% del total (23 niños sobre un total de 116). En Douala, teniendo en cuenta la misma proporción (20%) se suministró el test a 16 niños de distintas tribus.

La nacionalidad de los niños extranjeros en la escuela de Catania eran: chinos, tamil (Sri Lanka), mauricianos, senegaleses, paquistanos, colombianos. Las tribus que representaban la escuela del Douala eran: Bassa, Cotier, Bamileke, Bakoko, Bamenda, Boulou, Douala e Mboo. Ambos datos, es decir, nacionalidad y tribus, fueron distribuidos con ecuanimidad. Respecto a este último punto deseamos poner en claro que: los Bassa, Boulou e

Bakoko son personas las cuales aman mostrarse y cuidar la propia belleza física. Los Cotier cultivar el propio cuerpo; mientras los Bamileke y Bamenda no tienen en cuenta ni el cuidado del propio cuerpo, ni el modo de vestirse.

Resultados obtenidos

En Catania:

Niña china de 5 años y 5 meses, nacida de padres chinos (A). En el seno familiar se habla el chino. La niña no comprende la consigna, pues habla con esfuerzo el italiano. Responde a la consigna dibujando como ella la comprende y cuando termina dice: Silvia, mientras desde abajo hacia arriba escribe algunas letras del abecedario italiano. La niña quería escribir su nombre antes pronunciado, es decir: Silvia.

Niño chino de 5 años y 8 meses (B), nacido de padres chinos. En su casa se habla el chino. Dibuja respondiendo a la consigna que enriquece con un contexto. Al final le surge la necesidad de escribir su nombre en la hoja, y escribe: Luigi.

Niña mauriciana de 4 años (C). Mientras dibuja dice: "Es marrón mi madre". El investigador le pregunta: "Y tu papá?". Responde: "Marrón oscuro".

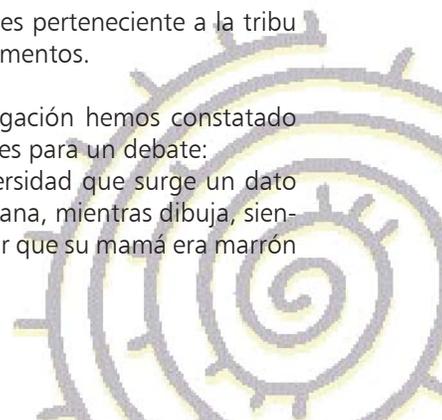
En Douala:

Niña de 5 años y 2 meses perteneciente a la tribu Bakoko (D). Dibuja ornamentos.

Discusión

A través de esta investigación hemos constatado algunos indicadores útiles para un debate:

1. Es a través de la diversidad que surge un dato cultural. La niña mauriciana, mientras dibuja, siente la necesidad de aclarar que su mamá era marrón



y su papá marrón oscuro. El test no está estandarizado para el uso del color, pero solamente la niña mauricana siente la necesidad de decirlo. Estos son datos que emergen solo en un contexto intercultural, es decir, en donde existe una diferencia, en este caso, el color de la piel. No resultan los mismos datos en el muestreo de Douala, pues a pesar que la investigación fuera llevada a cabo dentro de una escuela en la cual frecuentan niños de diferentes tribus, poseen el mismo color de la piel: todos marrón oscuro. Este elemento pone en relevancia otro interesante indicio, es decir que el color (en la suministración del test de Goodenough) es un indicador de tener en cuenta dentro de un contexto intercultural (este indicador era ya estado evidenciado por Tallandini y Bersenda).

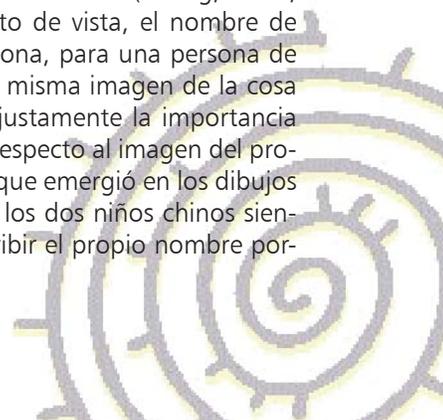
2. Del análisis anterior podemos realizar otra consideración: existen distintos tipos de interculturalidad debido a causas históricas y políticas. En Catania el flujo migratorio proviene de distintas naciones por lo que se trataría de una inter-nacionalidad. En Douala, la interculturalidad es debida a motivos coloniales y postcoloniales que se caracteriza dentro de un contexto inter-tribal.

3. Entre los diez niños chinos, nacidos de padres chinos, de la escuela de Catania a los cuales estuvo suministrado el test, cinco de ellos, es decir el 50%, se hicieron llamar con un nombre distinto del propio. Este dato pone en relevancia la importancia del adaptamiento social. Hemos notado también, que las maestras no se esfuerzan por llamar a estos niños con su nombre verdadero porque es "muy difícil para pronunciar". Esto refleja una falta de voluntad de parte de ellas para aprender algunos elementos culturales de otras naciones sin tener

en cuenta la importancia que tiene respecto al desarrollo psicológico durante la formación de la identidad personal de cada uno de estos niños. Además a las maestras a las cuales se les pidieron informaciones preliminares respecto a los alumnos extranjeros, se mostraron poco precisas; esto pone en evidencia una gran desatención con respecto al problema.

Una respuesta parecida fue dada en China: Cristaldi recuerda una experiencia realizada en la Universidad de Pechino durante una lección para estudiantes del doctorado de investigaciones con un docente extranjero. Antes de comenzar la lección el docente invitó a cada estudiante a presentarse, diciendo algo de si mismo. Fue así que cada uno de ellos se presentó con el propio nombre y con uno en inglés que había elegido o que le habían puesto. Esta anécdota nos da la idea del gran riesgo que corren los chinos de ser alienados de los contextos internacionales.

Es interesante saber que en la cultura de la China se cree que el nombre de cada cosa o de cada persona debe ser el nombre "más justo" o el "más correcto" posible: esta creencia se llama The Theory of rectification of the name. La idea de una adecuación entre el nombre y la realidad refleja todo el pensamiento del confucianismo (Cheng, 2000, p. 69). Desde este punto de vista, el nombre de una cosa o de una persona, para una persona de la China, pertenece a la misma imagen de la cosa o de la persona; y fue justamente la importancia que se le da al nombre respecto al imagen del propio cuerpo el indicador que emergió en los dibujos examinados: solamente los dos niños chinos sienten la necesidad de escribir el propio nombre por-



que el nombre hace parte de su esquema corporal, de la imagen de si mismo.

4. Los Bakoko, y también los Bassa, son personas que aman mostrarse. Es así que la niña dibuja el propio cuerpo con los vestidos ornamentales, es decir en un modo muy particular.

En conclusión, es verdad que la investigación que aquí presentamos es un work in progress. Este trabajo que estudia la influencia de la cultura sobre la formación del esquema e imagen corporal se ha realizado a partir de un estudio de campo de niños de dos escuelas, una en Italia y una en Camerún; más existen todavía ulteriores acuerdos de reciprocidad entre los investigadores psicomotricistas autores de este tipo de intervenciones y otros psicomotricistas de la Universidad Salesiana de Bolivia en La Paz que hacen también parte de este tipo de investigación.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto nos parece oportuno citar la colega psicomotricista de La Paz, Eliana Maldonado la cual publicara un trabajo sobre la percepción de el espacio y del tiempo en el mundo andino (Maldonado, 2010).



A.- Chino de 5 años 5m nacido de padres chinos; en el hogar se habla el chino. Los padres la presentan a las maestras con el nombre Silvia.

B.- Chino de 5 años 8m nacido de padres chinos; en el hogar se habla el chino. Los padres lo presentan a las maestras con el nombre Luigi.



C.- Mauriciana de 4a.

Mientras dibuja dice: "Es marrón mi madre".

D.- Nino de 5 años 2m de la tribu Bakoko (Camerún).



1. Ficha de información. Test del la Figura Humana de Goodenough.

Fecha
Nombre y apellido
Sexo: años meses
Nacionalidad *
Composición del núcleo familiar
Observación del comportamiento del niño durante la prueba

Dibujo

trazado
gesto
posición del cuerpo
direccionalidad
posición de la hoja
detalles de la figura humana

* indicar si nació en este país o en un país extranjero, nacionalidad de los padres, idioma hablado en el propio hogar.



BALDY, R. « Dessine-moi un bonhomme ». Universaux et variantes culturelles », *Gradhiva*, En ligne, el 02 septiembre de 2010. URL : <http://gradhiva.revues.org/1432>. Consultado el 11 de octubre de 2011.

BARDET, C., MOREIGNE F., SÉNÉCAL, J. Application du test de Goodenough à des écoles africains de 7 à 14 ans. In: *Enfance*. Tome 13 n°2, 1960. pp. 199-208.

CHEN, J.-Q., MORAN, S. & GARDNER H., eds. (2009). *Multiples Intelligences Around the World*. San Francisco: Jossey-Bass.

CHENG, A. (2000). *Storia del pensiero cinese. Dalle origini allo "studio del Mistero"*. Vol. I, Torino: Einaudi.

CRISTALDI, M. Il corpo interculturale. Atti del IX Congresso Mondiale di Psicomotricità, Verona 2010 in *ReS Ricerche e Studi*. *Rivista di Psicomotricità*, Anno XIX n. 2, luglio 2011, pp. 15-19.

_. Educazione psicomotoria e Educazione interculturale: Il contributo delle neuroscienze, in *ReS Ricerche e Studi*. *Rivista di Psicomotricità*, Anno XVIII n. 3, novembre 2010, pp. 10-13.

_. (2008a). *La Ricerca in Psicomotricità Interculturale*. Catania: Cuecm.

_. (2008b). The M.E.S.C.E. "Mediterranean Watch" on the difficult migration, in Adly F., Ed., *Community Participation and Education to Democracy in the Mediterranean Area/Countries*, Cairo, pp. 17- 46.

CRISTALDI, M., PAMPANINI, G. (2007). *Seduti e braccia conserte! L'Educazione psicomotoria con i bambini e gli adulti nella società multiculturale*. Catania: Cuecm.

DE SOUSA SANTOS B. 2009. *Una epistemologia del sur: la reinvençion del conocimiento y la emancipacion social*. Madrid: Siglo XXI.

DEVEREUX, G. (1978). *Saggi di etnopsichiatria generale*. Tr. It. Roma: Armando.

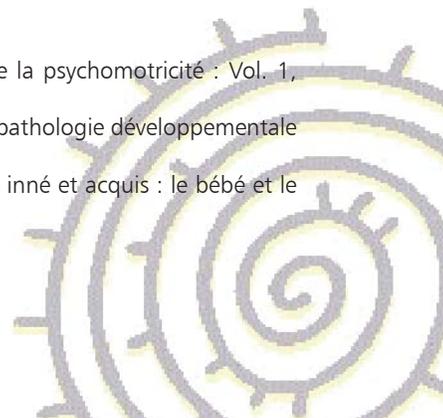
GALLAGHER, S. (2005). *How the body shapes the mind*.

GALLAGHER, S., ZAHAVI D. (2009). *La mente fenomenologica. Filosofia della mente e scienze cognitive*. Milano: Raffaello Cortina.

JOLY F. (coord.), LABES G. (coord.). (2009). *Julian de Ajuriaguerra et la naissance de la psychomotricité : Vol. 1, Corps, tonus et psychomotricité*. Paris: Papyrus.

_. (2009). *Julian de Ajuriaguerra et la naissance de la psychomotricité : Vol. 2, Psychopathologie développementale et troubles psychomoteurs*. Paris: Papyrus.

_. (2010). *Julian de Ajuriaguerra et la naissance de la psychomotricité : Vol. 3, Entre inné et acquis : le bébé et le développement précoce*. Paris : Papyrus.



JOUSSE M. (1974). *L'Anthropologie du Geste*. Paris: Gallimard.

MALDONADO, E. Los ejes psicomotrices: Cuerpo espacio y tiempo en el mundo andino in *Cuerpo*, Año 3, n. 9, Abril 2010, Buenos Aires.

MAUSS, M. Les techniques du corps, *Journal de Psychologie*, 1936, XXXII, 3-4.

NATHAN, T. 1996. *Principi di etnopsicoanalisi*. Torino: Bollati Boringhieri.

PAMPANINI, G. (2011). *Intercultural Intelligence*. Catania: CUECM.

POLACEK, K. & CARLI, D. (1977). *Test della figura umana di Goodenough e Harris*. Firenze: O.S.

RIZZOLATTI, G. & SINIGAGLIA, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Cortina.

SCHILDER, P. (1981). *Immagine di sé e schema corporeo*. Milano: Franco Angeli.

TALLANDINI, M. A., BERSEDA I., *Disegnare la famiglia in diversi contesti: analogie e differenze*. Relazione presentata al II Convegno Nazionale "Apprendimento, emozioni, motivazioni nella scuola", Firenze, 4-5 febbraio 2011. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-545_1960_num_13_2_2230

VOUILLLOUX. *Étude de la psycho-motricité d'enfants africains au Cameroun : Test de Gesell et réflexes archaïques*, *Journal de la Société des Africanistes*, 1959, tome 29, fascicule 1, pp. 11-18. [en ligne] doi : 10.3406/jafr.1959.1903. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/jafr_0037-9166_1959_num_29_1_1903

WALLON, H. (1938). *La Vie mentale*. Paris: Éditions sociales.

WERNER, E. *Infants Around the World: Cross-Cultural Studies of Psychomotor Development from Birth to Two Years*, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1972, vol. 3, 2, pp. 111-134.

Este artículo ha sido traducido al español por María Brígida Ochoa, psicomotricista.

Trabajo presentado en 1er Congreso Internacional de Psicomotricidad. Prevención, Educación y Clínica. Aportes Interdisciplinarios. Santiago de Chile, noviembre de 2011



¿Como soy? Trabajo sobre esquema e imagen corporal en niños de 2 y 3 años de edad

*How am I? Work on the scheme and body image
in children of 2-3 years of age.*

Gabriela Guzmán Dávalos
Karen Adriana García Hernández

DATOS DE LAS AUTORAS

García Hernández, Karen Adriana es Lic. En Educación Preescolar. Profesora Titular de grupo.

Guzmán Dávalos, Gabriela es Psicomotricista con grado de Maestría por la Universidad de Barcelona. Especialista en Práctica Psicomotriz egresada de la Escuela Municipal de Expresión y Psicomotricidad de Barcelona, España. Lic. en Educación Preescolar y Lic. en Pedagogía. Coordinadora del Diplomado en Psicomotricidad de la Universidad Jesuita de Guadalajara, México y Creadora del Proyecto Educativo La Casa Azul en Puerto Vallarta, México. Asesora Educativa.

Dirección de Contacto: gabguzman@yahoo.com

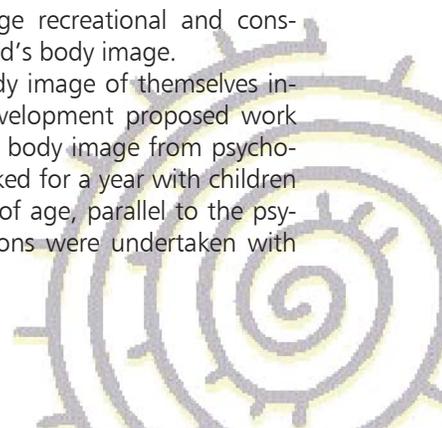
Dirección de contacto nivean@hotmail.com

RESUMEN

Una propuesta lúdica y psicomotriz para favorecer conscientemente la imagen corporal del niño/a. Con la convicción que la imagen corporal que se tenga de sí mismo influye en todas las áreas de desarrollo, se propone un trabajo sobre la consciencia corporal e imagen corporal a partir de las sesiones de psicomotricidad. Se trabajó durante un año escolar con niños y niñas entre 2 y 3 años

ABSTRACT

A proposal to encourage recreational and consciously psychomotor child's body image. With the belief that body image of themselves influences all areas of development proposed work on body awareness and body image from psychomotor sessions. we worked for a year with children between 2 and 3 years of age, parallel to the psychomotor practice sessions were undertaken with



de edad, paralelamente a las sesiones de práctica psicomotriz se realizaron actividades con el propósito fundamental de desarrollar en los niños/as un sentido positivo de sí mismos.

PALABRAS CLAVES

Imagen corporal, desarrollo armónico, práctica psicomotriz, lenguaje corporal.

the primary purpose of developing in children a positive sense of themselves.

KEYWORDS

Body image, harmonious development, psychomotor practice, body language.

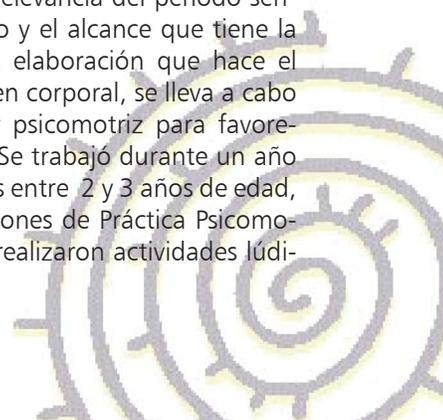
La imagen corporal, entendida como la forma en que me percibo a mí mismo, toma un alcance importante en el desarrollo del infante de los dos años, ya que se encuentra en una etapa de conquista de sí mismo y búsqueda de independencia. El niño al haber vivido un estado de fusión (benéfico y natural) con su madre cuando era bebé, pasa paulatinamente a conquistar su autonomía y a los dos años está en el inicio de esta conquista, por lo que es sumamente importante trabajar con su imagen corporal: cómo soy, cómo me vivo a través de la mirada de los otros. Los adultos tenemos un papel primordial en esta vivencia de la imagen, ya que es aquí a sus tempranos dos años cuando el infante se va formando esta consciencia de sí mismo, esta visión de sí mismo que lo ayudará a desenvolverse en su entorno, a relacionarse con adultos y niños, a captar el mundo (aprendizajes) y a sentirse feliz y pleno.

A los dos años los niños se encuentran en el estadio sensorio-motor y proyectivo (Wallon), es un estadio centrífugo; es decir, de establecimiento de relaciones con el mundo. El periodo sensorio-motor se caracteriza por un comportamiento de investigación y exploración del espacio y de sus

propias capacidades motrices, es aquí donde se ubica la inteligencia de las situaciones, que opera en el plano sensorio-motor.

El periodo proyectivo se manifiesta por la imitación, simulacro, actividad simbólica, representación y lenguaje, dando entrada a la inteligencia representativa discursiva, que por supuesto opera en el plano de las representaciones y símbolos. Es este conjunto de símbolos, que se adquiere mediante el lenguaje tomado de la vida colectiva (R. Olano Rey) el que permite al niño/a representarse la realidad. Los niños descubren el mundo a través del movimiento y de la relación que establecen con los objetos y otras personas y poco a poco se lo representan a través del lenguaje y la función simbólica.

Tomando en cuenta la relevancia del periodo sensorio-motor y proyectivo y el alcance que tiene la figura del adulto en la elaboración que hace el niño de su propia imagen corporal, se lleva a cabo una propuesta lúdica y psicomotriz para favorecerla conscientemente. Se trabajó durante un año escolar con niños y niñas entre 2 y 3 años de edad, paralelamente a las sesiones de Práctica Psicomotriz (B. Aucouturier) se realizaron actividades lúdi-



cas con el propósito fundamental de desarrollar en los niños/as un sentido positivo de sí mismos.

En las sesiones de Práctica Psicomotriz se desarrollan todas las fases de intervención, se hace énfasis durante un primer trimestre en las fases: sensorio-motriz, seguridad profunda y pre-simbólica. Con algunos niños en especial se trabaja desde el maternaje como contención y posteriormente para trabajar la función tónica vinculamos la fase de maternaje con seguridad profunda. A partir de estas intervenciones observamos avances significativos, como es el caso de una niña que por fin se anima a realizar actividades en espacios concurrenciosos mostrando seguridad en sí misma. En otros niños al trabajar sobre su tono corporal nos percatamos que lograron mayor dominio y control de sus movimientos. Con la convicción que la imagen corporal que se tenga de sí mismo influye en todas las áreas de desarrollo, se propone un trabajo sobre la consciencia corporal e imagen corporal a partir de las sesiones de psicomotricidad.

En un segundo trimestre se enfatizan las fases de juegos pre-simbólicos y simbólicos, sin dejar de lado las otras fases. Se observa un mayor desenvolvimiento en todos los niños; siguen los recorridos propuestos por la educadora mostrando más destrezas motrices y coordinación en sus movimientos e inventan nuevas formas de seguir el recorrido. Sus actividades motrices empiezan a estar más ligadas al juego simbólico; ahora saltan porque son un "superhéroe", o gatean porque son perritos y se persiguen unos a otros, utilizan más tiempo y espacios en la realización de juegos simbólicos. Algunos niños siguen manteniendo su juego más individual, los menos, aunque comparten sin pro-

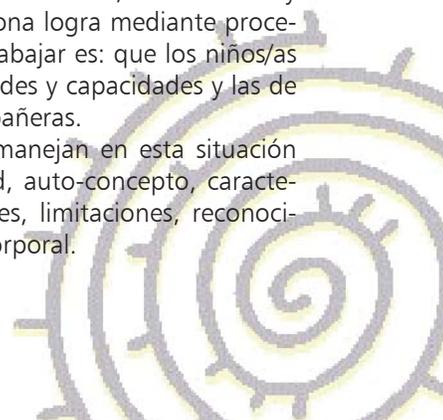
blema los espacios. En las observaciones individuales de cada niño se describen las actividades que realizan.

En el tercer trimestre se acentúa la fase de representación, observando en la mayoría de los niños un incremento de tiempo en la duración de la misma. Los juegos simbólicos tienen más elementos y los niños los realizan en pares o equipos, poniendo cada vez más el lenguaje a su servicio.

Paralelamente a las sesiones de psicomotricidad se realizaron actividades que la educadora planeó a partir de la siguiente situación didáctica: "¿Cómo soy?", que tiene como propósito fundamental que los niños y niñas desarrollen un sentido positivo de sí mismos; expresen sus sentimientos; empiecen a actuar con iniciativa y autonomía; regulen sus emociones; muestren disposición para aprender y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración.

Tomando como base el Programa de Educación Preescolar la situación didáctica mencionada anteriormente se ubica en el campo formativo: "Desarrollo personal y Social", en el aspecto de Identidad personal y autonomía. La competencia (entendida como un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje) a trabajar es: que los niños/as reconozcan sus cualidades y capacidades y las de sus compañeros y compañeras.

Los conceptos que se manejan en esta situación didáctica son: identidad, auto-concepto, características físicas, cualidades, limitaciones, reconocimiento de su imagen corporal.



Las habilidades a trabajar son: comunicación y observación al expresar información sobre sí mismos y sobre sus compañeros. Y las actitudes y valores que se priorizan son el respeto, la aceptación y la amistad.

A continuación se describen las actividades que se llevaron a cabo:

Actividad 1: La Educadora hace una dinámica con el grupo y comienza a cuestionar a los niños sobre los espejos ¿conocen los espejos? ¿Dónde los han visto? ¿para qué sirven?. A continuación cada niño frente a un espejo se les cuestionará: ¿Qué forma tiene la cara? ¿Cómo son los ojos? ¿de qué color son? ¿de color es tu cabello? ¿Cómo es la nariz? ¿qué forma tiene? ¿Cómo es nuestra boca? ¿Cómo cambia nuestra boca si está abierta, cerrada, seria, sonriente, triste? ¿tenemos lunares? ¿podemos mover las cejas? ¿guiñar un ojo? ¿mover la nariz? ¿mover la frente? ¿quién quiere inventar una cara?, etc.

Posteriormente se repartirá una hoja blanca para que cada niño o niña apoyándose con el espejo, dibuje su rostro y escriba su nombre.

Los niños/as fueron capaces de reconocer e identificar las partes del cuerpo y características individuales, especialmente color de piel, ojos, cabello. Cada niño/a a su manera plasmó de forma gráfica un dibujo de su cara. Los niños/as mostraron entusiasmo e interés en la actividad.

Actividad 2: Los niños y niñas sentados o acostados en el piso se les pide que cierren sus ojos y con música instrumental de fondo iremos recorriendo las partes del cuerpo: toquen su cabello ¿Cómo es?, sus orejas ¿Cómo son? Sus ojos, sus cejas, la

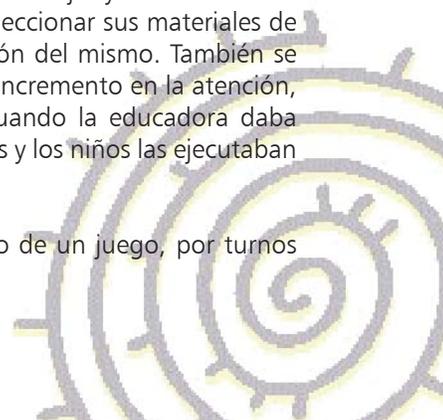
piel de su cara, su boca, sus dientes, su cuello, sus brazos, sus manos, su estomago, sus piernas, sus pies. ¿Qué más podemos tocar? Una vez que terminen de explorar su cuerpo realizaremos un cuadro de doble entrada de semejanzas y diferencias. Se les explica a los niños y niñas que las diferencias son aquellas cualidades que nos hacen ser únicos y especiales. Nadie es como tú, y tú no eres como nadie.

A través del movimiento los niños/as reconocieron las partes de su cuerpo y nos percatamos que se incremento su vocabulario, ya que utilizaban correctamente las palabras aprendidas, como tobillos, muñecas, pestañas, etc.

Actividad 3: Juego de pares y nones " a pares y nones vamos a jugar el que quede solo ese perderá eee de 3 niños" así sucesivamente hasta formar parejas, se repartirá un papel manila a cada niño y gises, con la ayuda de la educadora dibujarán el contorno de su compañero, una vez que lo tengan dibujado tendrán que dibujarle sus características físicas (ojos, boca, nariz, etc.) y escribir su nombre en la parte de abajo con ayuda de la maestra.

Al observar sus siluetas se dan cuenta cómo cambia la figura según su posición. Se trabajó ubicación espacial al situar las diferentes partes del cuerpo dentro de la silueta. Presentaron más control en sus movimientos finos al dibujar y se observó mayor independencia al seleccionar sus materiales de trabajo y en la realización del mismo. También se observó claramente un incremento en la atención, retención y memoria cuando la educadora daba una serie de indicaciones y los niños las ejecutaban correctamente.

Actividad 4: Por medio de un juego, por turnos



irán sacando un papelito con el nombre escrito de uno de sus compañeros. Tendrán que describirlo sin decir su nombre por medio de sus cualidades físicas o personales, gustos, etc. Y los demás tendrán que adivinar de quien se trata.

Actividad 5: Con ayuda de la educadora cada niño/a realizara una biografía personal donde pongan su nombre, edad, sus cualidades físicas, cualidades personales, gusto, sueños y que es lo que más les gusta hacer.

En estas actividades se identificaron características individuales, como color de ojos, color de piel, tipo de pelo, lunares, etc. Los niños eran capaces de reconocer semejanzas y diferencias entre ellos. Presentaron tolerancia al momento de esperar su turno para hablar y escucharon atentamente a sus compañeros. En cuanto al lenguaje verbal se expresaron claramente y utilizaron los conceptos nuevos al describir a sus compañeros.

Actividad 6: Se grabaran las voces de cada niño, en plenaria les pondré la grabación con las voces y cuestionare ¿de quién es esa voz? ¿alguien la conoce?

Disfrutaron mucho grabando sus voces y se divertieron al verse y oírse en el video. Fácilmente identificaron las voces de sus compañeros y de la maestra.

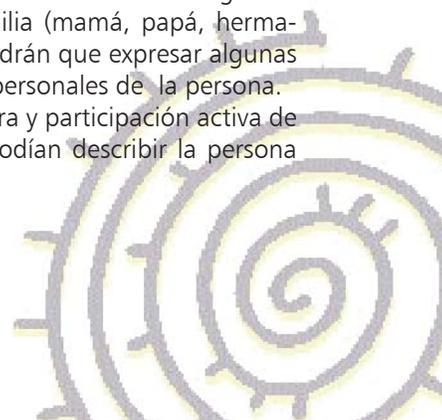
Actividad 7: En plenaria se escogerá a un niño, realizaremos una flor grande de cartoncillo y cada uno de sus compañeros tendrá que decir una cualidad o característica de ese niño y así sucesivamente hasta que todos opinen de cada uno (la flor tiene tantos pétalos como compañeros, para que en cada pétalo escriba o dibuje cada uno la

cualidad que eligió)

Al expresar sus sentimientos hacia un compañero delante de todo el grupo, se logró la consolidación del mismo, se observó mayor empatía y tolerancia entre ellos, la cual se vio reflejada durante todo el ciclo escolar. Al momento que un niño/a escuchaba los comentarios positivos que le daban, se notaban cambios corporales que reflejaban emoción, satisfacción y alegría, favoreciendo de esta manera la autoestima de cada uno.



Actividad 8: Se realizará el juego de la pelota bailarina, el cual consiste en ir pasando la pelota al ritmo de la música, cuando ésta se detenga el niño que tenga la pelota tendrá que sacar una bola de unicel de una tómbola la cual tendrá la imagen de un miembro de su familia (mamá, papá, hermanos, abuelos, etc.) y tendrán que expresar algunas características físicas o personales de la persona. Observamos desenvolvura y participación activa de cada uno, fácilmente podían describir la persona de la fotografía.



Previo y durante el proyecto se trabajó con la Educadora (profesora de grupo) para reforzar básicamente tres aspectos:

1ero. Lenguaje corporal

2do. Empatía

3ro. Reflexión sobre las etapas de desarrollo

Lenguaje corporal

El primer lenguaje que los niños/as (sobre todo los pequeños) captan es precisamente el corporal, tal es la importancia de que el adulto tenga una coherencia entre lo que expresa verbalmente y con sus movimientos, gestos y ademanes. En este sentido, se daba una retroalimentación a la educadora para que fuera consciente en qué momento, con qué niño y en qué situación concreta le hacía falta coherencia en su lenguaje (corporal y verbal). Las retroalimentaciones se hacían de forma periódica y gracias a su disposición y apertura adquirió una visión sobre sí misma que le ayudó a estar alerta en su postura, ademanes y expresiones verbales y a tener una coherencia en todas éstas. Esta capacidad de la educadora se ve reflejada en la dinámica del grupo, ya que los niños/as fácilmente siguen las indicaciones y fluyen las actividades durante toda la jornada. En las sesiones de psicomotricidad igualmente los niños/as saben lo que se permite y el ambiente es seguro, ya que la educadora está atenta y realiza intervenciones ajustadas, todo esto lo refleja a través de su lenguaje corporal-verbal.

Empatía

Es la capacidad para ponerse en el lugar del otro sin confundirse, mantener siempre una mirada en uno mismo y estar atento y sensible a las emocio-

nes de los otros. Fue de gran ayuda para la educadora tener una supervisión en la cual dedicábamos tiempo para que hablara sobre sus propias emociones generadas a través de la interacción con sus alumnos.

Al momento de exteriorizar sus sentimientos o emociones podía separar cuales correspondían a su persona y cuales a los niños e intervenir de manera ajustada ayudando a evolucionar comportamientos de niños/as y facilitando procesos.

De esta manera se creó un ambiente en el grupo de respeto y de aceptación.

Reflexión sobre las etapas de desarrollo

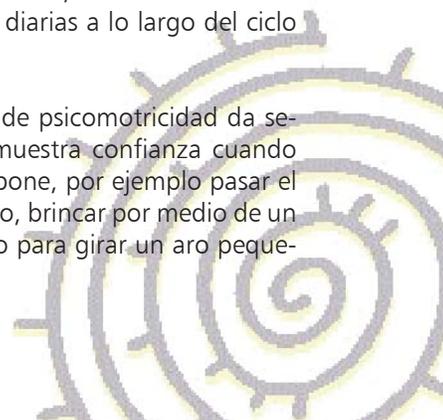
Las lecturas de soporte que ayudaron para llevar a cabo la reflexión fueron:

De Marisol Justo: Propuesta didáctica, la educación de niños de 2 a 3 años y de Ana Serrano: Ayudando a crecer, guía para alimentar el desarrollo oportuno de los niños 0 a 3 años.

La Educadora podía identificar con claridad en que etapa estaba cada uno de sus alumnos y verificar si correspondía a su edad cronológica. De esta manera ajustaba sus intervenciones y propuestas de acción.

A continuación se presentan las observaciones individuales de los niños y niñas, éstas son una síntesis de las observaciones diarias a lo largo del ciclo escolar.

Alexa.- en las sesiones de psicomotricidad da secuencia al recorrido y muestra confianza cuando un reto nuevo se le propone, por ejemplo pasar el equilibrista con un objeto, brincar por medio de un aro y coordinar su mano para girar un aro peque-



ño. Logró tener equilibrio, controla su cuerpo en movimientos y desplazamientos alternando diferentes velocidades, direcciones y posiciones.

Participa en juegos que implican habilidades de fuerza, resistencia y flexibilidad.

Utiliza los cojines para realizar construcciones especialmente casitas y realiza juego simbólico con sus compañeros logrando ampliar sus periodos de juego. Presenta actitudes de líder, organiza a sus compañeros para participar dentro del juego.

Se caracteriza por ser una niña sociable, líder, cariñosa, persistente, capaz de obtener un logro cuando se lo propone y segura de sí misma. Sabe compartir, no obstante defiende lo que es suyo por medio del lenguaje. Busca siempre el reconocimiento de lo que realiza y la atención de la maestra.

Ha mostrado más confianza y seguridad al interactuar con personas nuevas.

Su control de esfínteres ha sido favorable.

Selecciona la ropa de su agrado, saca y guarda sus pertenencias por iniciativa propia, se viste y se desviste sola, permite la ayuda de la maestra cuando ella lo solicita.

Logra identificar todas las partes de su cuerpo e identifica sus características físicas. Es capaz de identificar en ella misma y en los demás diferentes estados emocionales (triste, feliz, asustado, enojado) Logra regular sus emociones y controlar impulsos. Habla sobre sus emociones comunicando a través del lenguaje lo que le hace sentir ese sentimiento. Logra dibujar el esquema corporal.

Aldo.- es un niño independiente, cariñoso y dinámico. En las sesiones de psicomotricidad da secuencia al recorrido, logra saltar de tres cojines, pasar por el equilibrista alto con un objeto y brin-

car por medio de un aro. Le gusta la alberca de pelotas pasar por el túnel y jugar con una tela a jalarla con un compañero.

Busca los juegos de contacto corporal, en ocasiones no logra medir su fuerza y lastima a sus compañeros o a sí mismo, también se le dificulta seguir las indicaciones y corre por todo el espacio, por lo que se intervino a través de juegos de oposición con el adulto y juegos sensorio-motores que implicaban mucho movimiento para canalizar su energía.

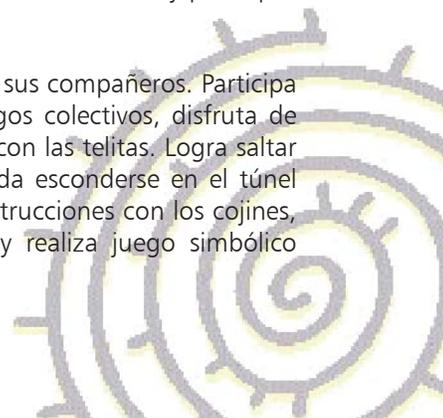
Participa activamente dentro de los juegos colectivos y le gusta bailar.

Utiliza su lenguaje para establecer relaciones con sus compañeros, expresa sus sentimientos, deseos y propone y defiende sus ideas.

Identifica sus características físicas. Reconoce la ubicación de las partes de su cuerpo. Identifica en él mismo y en los demás distintos estados de ánimo, y expresa qué es lo que le hace sentir ese sentimiento.

Carlota.- anteriormente se mostraba insegura, no permitía la cercanía de sus compañeros al pasar por el recorrido y lo realizaba cuando ciertos espacios se encontraban solos. Ahora lo realiza con seguridad y se involucra dentro de los juegos de sus compañeros jugando a ser como perro, gato o león. Le agrada saltar, dar marometas y pasar por el túnel.

Cuida su cuerpo y el de sus compañeros. Participa activamente en los juegos colectivos, disfruta de los arrastres y de jugar con las telitas. Logra saltar de tres cojines; le agrada esconderse en el túnel con telitas. Realiza construcciones con los cojines, principalmente casitas y realiza juego simbólico



con sus compañeros, especialmente con Valeria y Mary. Disfruta de aventarse a los cojines y en ocasiones los juegos de contacto corporal con sus compañeros.

Carlota tiene buena retención y memoria.

Es una niña independiente y de carácter fuerte.

En cuanto al área afectiva, presenta cambios emocionales bruscos. Últimamente busca más contacto físico, como abrazos con su maestra.

Identifica en otros diferentes estados emocionales, sin embargo se le dificulta identificarlos y controlarlos en su persona.

Identifica sus características físicas y establece semejanzas y diferencias con sus compañeros. Logra dibujar el esquema corporal.

Dani.- en las sesiones de psicomotricidad disfruta de todos los espacios y se involucra en los juegos de sus compañeros. Ha logrado coordinar su cuerpo para impulsarse y brincar sin ayuda, así mismo brinca por medio de un aro.

Se concentra al utilizar las tablitas y realiza construcciones con volumen.

Daniel es un niño que presenta cambios de conducta muy frecuentes, es voluble.

Ha logrado ser un poco más independiente, abre y cierra su mochila así como sus trastecitos a la hora del desayuno. Así mismo se viste y se desviste sin ayuda, solo que necesita la presencia del adulto para realizarlo.

Al presenta conductas impulsivas, como pegar a compañeros o maestra como llamando la atención o queriendo mostrar afecto hacia ellos, se intervenía de la siguiente forma: que sobara al compañero y poníamos lenguaje según la situación, ejemplo: "Ah! Lo que tu quieres es jugar con Felipe" o "Estas molesto porque quieres el cubo". Conductas que

disminuyeron en el último trimestre.

Valeria.- utiliza los cojines para realizar construcciones, especialmente casitas, inventa juegos simbólicos con sus compañeros, logró ampliar sus periodos de juego, organiza a sus compañeros para participar dentro del juego.

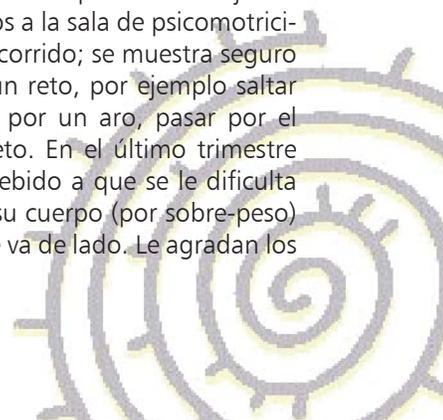
Al realizar el recorrido le da secuencia. Cuando se le pone un reto en ocasiones muestra desconfianza, pero con motivación logra realizarlo, por ejemplo saltar de tres cojines, pasar por el equilibrista con paraguas y saltar por el aro. Coordina el movimiento de su brazo para girar un aro pequeño. Le agrada bailar; es capaz de realizar una secuencia de movimientos coordinando su cuerpo.

Valeria es una niña cariñosa, simpática, independiente y segura.

Identifica en los demás y en ella misma diferentes estados emocionales y es capaz de expresar a través del lenguaje escrito utilizando el garabateo de manera peculiar y del lenguaje oral que le hace sentir ese sentimiento. Identifica sus características físicas y establece semejanzas y diferencias entre sus compañeros.

Identifica la ubicación de las partes de su cuerpo y al momento de plasmarlo en gráfico dibuja muchos detalles.

Kalel.- disfruta mucha del espacio de "cojines" (como le llaman los niños a la sala de psicomotricidad). Da secuencia al recorrido; se muestra seguro cuando se le propone un reto, por ejemplo saltar de tres cojines, brincar por un aro, pasar por el equilibrista con un objeto. En el último trimestre muestra desequilibrio debido a que se le dificulta coordinar nuevamente su cuerpo (por sobre-peso) y en algunos espacios se va de lado. Le agradan los



balanceos, los arrates y los juegos de persecución, y se los solicita a la maestra para realizarlos.

Disfruta mucho de realizar construcciones con los cojines especialmente casitas, realizando juego simbólico con sus compañeros prolongando sus periodos de juego.

Ha logrado concentrarse al momento de trabajar con las tablitas, en el primer y segundo trimestre realizaba construcciones que consistían en apilar las tablitas, ahora construye combinando la ubicación de las tablitas y trata de hacerlo en altura.

Logra identificar sus características físicas y establece semejanzas y diferencias con sus compañeros. Identifica la ubicación de las partes de su cuerpo y logra dibujar el esquema corporal. Identifica en sí mismo y en los demás diferentes estados emocionales (triste, asustado, feliz, enojado) y expresa a través del lenguaje oral lo que le provoca ese sentimiento.

Mar.- cuando pasa por el recorrido imita los movimientos de algún animal; juega hacer como gato, perro, serpiente y león. Disfruta de todos los espacios como brincar, dar marometas, pasar por el equilibrista y esconderse en el túnel. Le gusta jugar con Felipe y Aldo cuando se trata de juegos de contacto corporal como abrazarse y caerse, encimarse uno arriba del otro, etc. Es una niña que le gusta ponerse retos, por ejemplo salta y da una marometa al caer o salta por medio de un aro; tiene equilibrio al pasar por el equilibrista con un objeto, como con el paraguas. Le agradan los juegos de persecución con sus compañeros.

Utiliza los cojines para realizar construcciones, especialmente casitas. Realiza juego simbólico con sus compañeros y logró ampliar sus periodos de juego.

Al trabajar con tablitas logra concentrarse, hace construcciones embaldosando las maderitas, quedando sus construcciones planas.

Es capaz de expresar a su manera lo que le hace sentir ese sentimiento, aprendiendo a controlar impulsos.

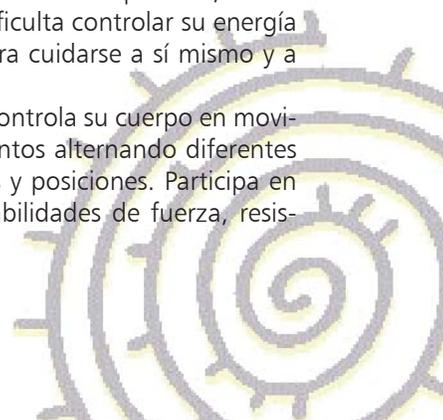
Identifica sus características físicas, reconoce cuando es capaz de lograr algo que no podía.

Al momento de dibujar el esquema corporal traza muchos detalles específicos del cuerpo humano.

Mar se esfuerza por hablar cada vez mejor y muestra mucho interés por platicar sus experiencias personales, sin embargo, se frustra al observar que sus compañeros o maestras en ocasiones no le entienden. (en casa sigue tomando bibi, duerme en cama de los papás, y éstos le festejan cuando habla chiqueado) Pensamos que la imagen de sí misma que le ofrecen sus padres, como personas significativas que son, no le beneficia. Sin embargo, Mar presenta autonomía e independencia al realizar sus actividades en la escuela y se esfuerza por comunicarse de forma entendible.

Felipe.- muestra confianza cuando un reto nuevo se le propone, por ejemplo pasar el equilibrista con un objeto, brincar por medio de un aro entre otros. Disfruta de la alberca de pelotas y los espacios que se proponen en el recorrido. Le gustan los juegos de contacto corporal con sus compañeros, en un primer trimestre se le dificulta controlar su energía y no mide el peligro para cuidarse a sí mismo y a sus compañeros.

Logró tener equilibrio, controla su cuerpo en movimientos y desplazamientos alternando diferentes velocidades, direcciones y posiciones. Participa en juegos que implican habilidades de fuerza, resistencia y flexibilidad.



Reconoce la ubicación de las partes de su cuerpo. Identifica sus características físicas y establece semejanzas y diferencias con sus compañeros.

Identifica en el mismo y en los demás diferentes estados de ánimo; se le dificulta expresar que le provoca ese sentimiento. Cuando percibe que algún compañero está triste es empático y le brinda ayuda.

Felipe es un niño independiente, cariñoso y sociable

Mary.- es una niña cariñosa, independiente y simpática. Busca el momento para demostrarle a las personas de su alrededor su cariño con besos, abrazos y sonrisas. Se muestra feliz, participativa y segura. Ha logrado tener iniciativa y confianza en sí misma y en las acciones.

Disfruta mucho de las sesiones de psicomotricidad, le gusta especialmente saltar, dar marometas y realizar construcciones con los cojines, como casitas donde comparte juego con sus compañeros. Ha logrado desplazarse por el espacio cuidando su cuerpo y el de sus compañeros.

Le gusta bailar y sigue los movimientos acordes a la música, utilizando el material adecuadamente.

Disfruta mucho de los juegos de persecución, los balanceos y los masajes con pelota. Participa activamente dentro de los juegos colectivos.

Logra identificar las partes de su cuerpo.

Identifica en ella misma y en los demás diferentes estados emocionales, pero se le dificulta expresar lo que le provoca ese sentimiento, cabe mencionar que su lenguaje materno es el inglés.

Matías.- En un principio se la pasaba acostado en el piso, necesitaba que la maestra lo incitara para integrarse al recorrido. Ahora lo realiza por sí mismo y le da secuencia.

Disfruta saltar, pasar por el túnel, dar marometas, la alberca de pelotas y pasar por el equilibrista. Cuando se le propone un reto muestra disposición para realizarlo, por ejemplo saltar de tres cojines o brincar a través por un aro.

Le gustan los juegos de contacto corporal con sus compañeros, en el primer trimestre se le dificulta controlar su cuerpo provocando accidentes en este tipo de juegos.

Le gusta jugar a la casita integrándose a la construcción de algún compañero.

Participa activamente dentro de los juegos grupales como el gato y el ratón, la gallinita ciega, carretillas entre otros.

Se esfuerza por hablar cada vez mejor y de forma entendible. En un principio se desesperaba por que no le entendíamos, ahora habla con mayor confianza, participa activamente al tratar un tema nuevo expresando sus ideas y experiencias vividas.



Conclusión

Durante este año escolar al trabajar desde una postura lúdica y a través de las sesiones de psicomotricidad observamos avances en todas y cada una de las áreas de desarrollo: motriz, afectiva-emocional, social, cognitiva y de lenguaje. Avances que si bien también se pueden dar a partir de otras metodologías, observamos que a través de esta propuesta los niños/as desarrollan en forma armónica y equilibrada todas las áreas y lo realizan desde una vivencia del placer, adquiriendo así aprendizajes sig-

nificativos y favoreciendo la imagen de sí mismos. Al trabajar actividades a partir de los intereses de los niños encontramos entusiasmo, alegría y placer en ellos. Por lo tanto, el área emocional-afectiva, que frecuentemente se deja más de lado en las escuelas, se ve claramente favorecida, ya que con las intervenciones ajustadas a través de las propuestas lúdicas y las sesiones de psicomotricidad los niños/as adquirieron seguridad, autonomía y confianza, cubriendo nuestro objetivo de desarrollar en ellos un sentido positivo de sí mismos.

BIBLIOGRAFÍA

AUCOUTURIER, B; DARRAULT, I; EMPINET, J.L.(1985). La Práctica psicomotriz. Reeducción y Terapia. Barcelona: Científico-Médica.

OLANO REY, R. (1993) La psicología genético-dialéctica de H. Wallon y sus implicaciones educativas. Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.

WALLON, H. (1974). La evolución psicológica del niño. México: Grijalvo.

Trabajo presentado en 1er Congreso Internacional de Psicomotricidad. Prevención, Educación y Clínica. Aportes Interdisciplinarios. Santiago de Chile, noviembre de 2011



¿Equilibrio y desequilibrio, fortaleza o amenaza? *¿Balance – unbalance, strength o threat?*

Sesiones de Práctica Psicomotriz en bebés de 14 a 16 meses que asisten al Centro de Educación Inicial La Alquitrana III. Caracas, Venezuela

Sessions of Educational Psychomotor Practice in 14-to16-month-year-old breastfed that attend the Early Childhood Education Centre "La Alquitrana III". Caracas, Venezuela

Irma Benazar, María Hernández, Mayra Alejandra Ovalles.

DATOS DE LAS AUTORAS

Irma Benazar es Licenciada en Educación Preescolar. Universidad Metropolitana. Diplomado en Psicomotricidad Infantil Educativa y Reeducativa UMA. Docente de Manejo de Grupos Universidad Monteávil. Directora y Coordinadora Pedagógica Centro de Educación Inicial "La Alquitrana" Caracas, Venezuela.

María Hernández es Licenciada en Terapia Ocupacional UCV. Máster en medicación terapéutica corporal, especialidad psicomotricidad terapéutica UB. Integrante del grupo Red Fortaleza de Psicomotricidad. Terapeuta Ocupacional y Psicomotricista, servicio de Pediatría del Hospital Vargas de Caracas. Docente Universidad Central de Venezuela. Dirección de contacto: mariahernandez_98@yahoo.com

Mayra Alejandra Ovalles es Psicóloga UBA, Diplomado en Autismo UMA, Diplomado en Neuropsicología UCV. Especialización en Psicoterapia Estratégica y Paradigmática enfoque en Familias y Parejas de la Sociedad Venezolana de Psicoterapia. Psicóloga del Centro de Educación Inicial "La Alquitrana", Caracas, Venezuela.



RESUMEN

Se desarrollaron 17 sesiones, divididas en tres fases. Fase de evaluación se evidencio en los bebés, inhibición del movimiento al perder el equilibrio, llantos, gritos, escaso despliegue sensoriomotriz, juego presimbólico (llenar-vaciar) ritualizado, rechazo al maternaje. Se formula la hipótesis: los bebés al estar en el periodo de cuerpo vivido son receptores y emisores de fenómenos emocionales, que se manifiestan esencialmente como reacciones tónicas (diálogo tónico), sus movimientos corporales, les permiten expresar sus necesidades y al provocarles displacer influyen negativamente en su expresividad psicomotriz. En la fase de desarrollo se brindó a los bebés vivencias corporales a través de: juegos de crianza, actividades motrices centrados sobre sí mismo, y juegos presimbólicos, incrementa su despliegue sensoriomotriz, exploran y manipulan el espacio, aparecen: los juegos en paralelo, aparecer/desaparecer y llenar/vaciar con modificaciones, las verbalizaciones, aceptan y demandan el maternaje: En la fase de cierre; incorporan el juego de imitación con y sin el modelo.

PALABRAS CLAVES:

Equilibrio, desequilibrio, juegos de crianza, sensoriomotricidad, seguridad física, seguridad emocional, cuerpo vivido, dialogo tónico.

ABSTRACT

Seventeen sessions were developed and were divided in three stages. Evaluation stage: it was observed in babies an inhibition of movements when losing balance, crying, screaming, scarce sensorimotor display, ritualized pre-symbolic play of filling and emptying, rejection to nurturing. A hypothesis is formulated: when babies are in the lived body period, they become receivers and emitters of emotional phenomena that are manifested as tonic reactions (tonic dialogue), their body movements allow them to express their necessities and when these cause them displeasure, their psychomotor expressiveness gets influenced negatively. In the development stage, some body experiences were provided through nursing games, motor skills activities focused on themselves and pre-symbolic plays, resulting in the increasing of sensorimotor display, exploration and manipulation of the space. There is a display of: parallel plays, appearing/disappearing and emptying/filling with modifications, increase in verbalizations, acceptance and demanding of nurturing. In the closure stage, the adding of the imitation game with and without the model.

KEYWORDS

Balance, unbalance, nursing games, sensory-motricity, physical safety, emocional safety, lived body, tonic dialogue.



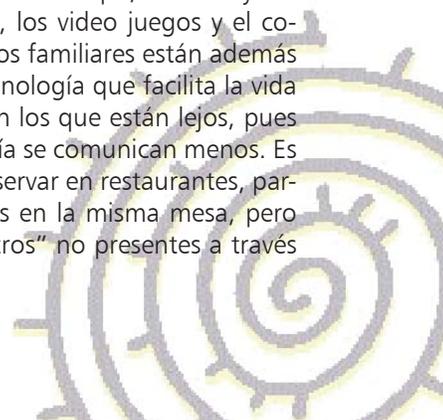
*“El equilibrio es multidimensional.
No existe sin el desequilibrio.
La tensión entre ellos produce
un proceso creativo,
el anuncio de un cambio,
una señal de prestar atención
a lo que ocurre”
T. Rouze*

La dicotomía equilibrio-desequilibrio nos recuerda un dilema originario que ya Hesíodo describía en su Teogonía: Primero surgió Caos. Luego se irguió Gea la de amplio seno (Hesíodo citado en Kerényi, 1991, p. 26) y a partir de allí se fue formando el orden de las cosas. Muchas de las tradiciones antiguas alrededor del mundo plantean esta conexión entre dos aspectos opuestos entre sí pero indisolubles, interdependientes, que se complementan y son de obligada correspondencia. En la tradición china, la teoría del yin yang; en Egipto los tratados herméticos y las leyes de polaridad. La relación de tensión e interdependencia entre ambos extremos constituye la base del proceso creativo, de los cambios, las reacomodaciones y reestructuraciones.

El desarrollo humano no escapa de esta dicotomía, vive un proceso de reestructuración continua, que pasa del caos al orden, del desequilibrio al equilibrio cíclicamente. Al momento del nacimiento, el Sistema Nervioso no se encuentra completamente constituido, este aparente “desorden neuronal” se irá estructurando a partir de la configuración biológica de cada niño, pero también del ambiente en el que se desarrolla; siendo de fundamental importancia las experiencias más tempranas y la satisfacción de necesidades, en las que el niño es absolutamente dependiente de sus cuidadores. Es

así como más allá de lo biológico, el individuo se va configurando psíquica y socialmente en la contradicción entre necesidad y satisfacción. “Es la situación de necesidad la que promueve la relación con el mundo externo, con el otro, en la búsqueda de la gratificación” (Quiroga citado en Briatore, 2008, p.4). Esa necesidad primitivamente física, por alimentación y cuidados se irá complejizando hasta formar una intrincada red de la que dependerán las futuras relaciones del individuo con su entorno.

En el mundo actual estas relaciones del individuo con su entorno, parecieran estar condicionadas por las exigencias de la modernidad, nuestros “bebés de ciudad” se ven cada día más obligados a estar separados tempranamente de las figuras parentales, las familias monoparentales crecientes en número, ven sus esfuerzos volcados a la sustentabilidad económica, en ciudades repletas de factores que contribuyen a niveles de estrés psicosocial muy elevado; lo que trae como consecuencia que nuestros bebés pasen largas horas del día con cuidadores; quienes en el mejor de los casos suelen ser centros especializados, abuelitas y abuelitos, o familiares cercanos y en casos menos afortunados empleados que están dedicados a otros oficios y deben procurar distraer al niño para que “este quieto” la mayor parte del tiempo, con la ayuda infalible de la televisión, los video juegos y el corral. Los carentes espacios familiares están además llenos de “gadgets”, tecnología que facilita la vida y la comunicación... con los que están lejos, pues nuestras familias cada día se comunican menos. Es un escenario común observar en restaurantes, parques o bares a personas en la misma mesa, pero comunicándose con “otros” no presentes a través



del Blackberry, el Iphone o cualquiera de los Smartphones. Nuestros bebés son ávidos manipuladores de aparatos tecnológicos saben cómo jugar en un Nintendo, DS, Wii, los PC y juegos más avanzados, pero no pueden articular palabras, mantener el equilibrio, coordinar movimientos o desarrollar sus habilidades visoespaciales.

Desde esta realidad, quienes nos dedicamos día a día a la atención infanto-juvenil observamos con preocupación cómo los centros terapéuticos están abarrotados, ya no tanto de bebés con trastornos de desarrollo, lesiones orgánicas o fallas genéticas; sino de bebés "típicos" que no son capaces de responder a las demandas de los colegios y de la sociedad. Y nos Preguntamos ¿Qué es lo que no estamos haciendo? ¿Qué es lo que estamos haciendo mal? Y ¿Cómo podemos abordar estas dificultades, desde un enfoque de atención preventiva, que permita disminuir o erradicar el fenómeno de que bebés típicos asistan a centros de terapias?

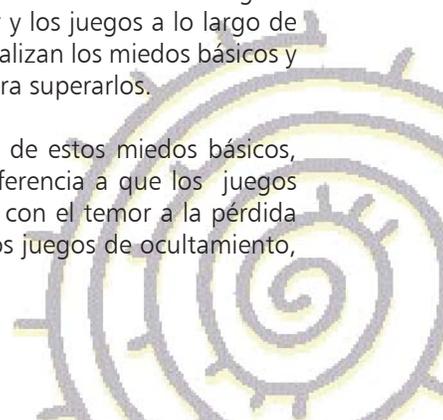
A partir de las interrogantes planteadas, se vislumbró la práctica psicomotriz como una estrategia viable, desde el conocimiento de que según Sánchez y Llorca (2008) a través de la sensoriomotricidad se puede hacer una lectura global acerca de la personalidad infantil. Su seguridad o inseguridad psicomotora que refleja tanto las competencias motrices como afectivas-su equilibrio, su autoestima, su ajuste a las limitaciones que guarda en relación con su propia percepción de sus posibilidades y necesidades, su creatividad, a veces por el placer de volver a sentir, pero también como indicio de una problemática afectiva o cognitiva que se expresa a través del cuerpo en movimiento.

Este cuerpo que expresa a través de sus movimientos su historia, su sentir, su existir; se construye gracias a la relación con los otros, es por esta razón que el desarrollo psicomotor, no sólo depende de una simple estimulación de funciones, sino también de la relación corporal y las acciones lúdicas que se establezcan entre el niño/a y el adulto a cargo de la crianza. Calmels (2004) denominó a estos juegos corporales entre el niño/a pequeños y el adulto juegos de crianza, exponiendo que los "juegos de crianza fundan un orden de interés primigenio para la vida del niño pequeño" (p.12).

Considerando la edad del grupo de bebés (14 a 16 meses), las investigadoras, analizan las características y beneficios de estos juegos, y los incorporan en sus sistemas de actitudes y acciones de manera que se genere "...una modalidad vincular, matriz lúdica que está presente en los juegos que el niño comparte con otros bebés, con otros adultos" (Calmels, 2004.p.13).

Al ser juegos que se desarrollan en los primeros años de vida son esencialmente corporales, nacen de un acuerdo tónico emocional, integran al niño y al adulto en el juego simultáneamente, no son programados de antemano, y se dividen en juegos de sostén, ocultamiento y persecución. Estos juegos constituyen la matriz desde la cual se organizan el estilo psicomotor y los juegos a lo largo de la vida; estimulan y actualizan los miedos básicos y dan las herramientas para superarlos.

A modo de ilustración de estos miedos básicos, Calmels (2004) hace referencia a que los juegos de sostén se relacionan con el temor a la pérdida de la referencia táctil; los juegos de ocultamiento,



al temor a la pérdida de la referencia visual; los juegos de persecución, son la resultante de los juegos de sostén y ocultamiento, el niño pone a prueba la capacidad del cuerpo en movimiento y la confiabilidad en el refugio.

Asimismo, se revisan las características de la etapa de cuerpo vivido, ya que la muestra se encuentra en la etapa de restructuración de su esquema corporal, recordando que este es el núcleo de la personalidad.

En la etapa de cuerpo vivido, el cuerpo del bebé se caracteriza por: ser: un receptor y emisor de fenómenos emocionales, que se manifiestan esencialmente como: reacciones tónicas (diálogo tónico), sus movimientos corporales le van a proporcionar una serie de sensaciones corporales que le permitirán expresar sus necesidades, y a sus cuidadores dar respuestas que las satisfagan, creando así un clima de confianza, seguridad y placer, que será la base de las futuras vinculaciones afectivas.

A medida que el niño y la niña transitan por este periodo, irán viviendo experiencias corporales ricas en sensaciones musculares, articulares, visuales, auditivas, táctiles, vestibulares, olfativas y emociones que, le permitirán descubrir su cuerpo y diferenciarlo del mundo exterior.

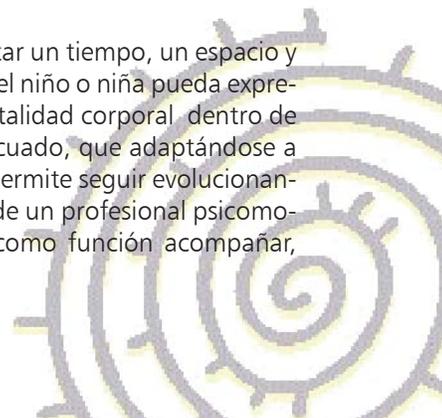
Al ser esta, una etapa en la cual el niño y la niña pasa de ser totalmente dependiente del cuidado de un adulto a una etapa de independencia relativa, descubrirá que su cuerpo a medida que crece va adquiriendo habilidades y destrezas, que le permitirán explorar, manipular el espacio, los objetos, y establecer relaciones con los otros, relación sobre

la que se sustenta el futuro desarrollo de los procesos cognitivos.

En síntesis, las investigadoras tomaron las teorías propuestas por Camels, Le Boulch y Aucouturier, tomando la propuesta de práctica psicomotriz educativa y preventiva desarrollada por el profesor Bernard Aucouturier como eje estructural de la investigación ya que ésta parte de la importancia de respetar el deseo del niño y la niña, otorgando gran relevancia a la sensoriomotricidad y al placer sensoriomotor. Para comprender y estimular su desarrollo.

Tal como lo describe el mismo Bernard Aucouturier, quien define su práctica de la siguiente manera: "Esta práctica comprende al niño, lo respeta y actúa integrando su expresividad motriz en un esfuerzo permanente de intervenir sobre sus investimentos en el espacio, los objetos y las personas. Jamás se interviene aisladamente sobre la estructura que forma esta globalidad, o lo que es lo mismo, sobre la estructura motriz, sobre la afectiva o la cognitiva, sino que se hace de tal manera (y de aquí la originalidad de esta práctica) que las tres estructuras están reunidas en la capacidad del niño para investir el espacio, el material, los objetos, los otros, etc." (Aucouturier citado en Escribá 1999, p.21).

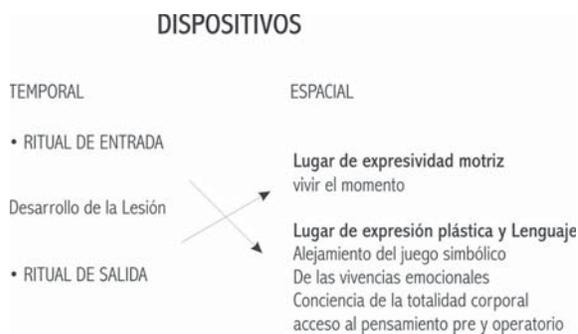
Así, su finalidad es facilitar un tiempo, un espacio y unos materiales, donde el niño o niña pueda expresar, vivir y elaborar su totalidad corporal dentro de un marco preciso y adecuado, que adaptándose a su nivel madurativo, le permite seguir evolucionando, con la intervención de un profesional psicomotricista, el cual tendrá como función acompañar,



organizar y favorecer la evolución desde el estadio Sensoriomotor al estadio Pre-operatorio.

En su planteamiento teórico, Aucouturier parte del juego espontáneo que el niño y la niña desarrollan en la sala de psicomotricidad. No obstante, este juego se enmarca en un dispositivo espacio temporal "...que ayuda al niño o niña a realizar su propio itinerario madurativo, en un espacio y un tiempo. Se favorecen con ellos los diferentes aspectos de la expresividad motriz, según los distintos momentos evolutivos del niño y, consecuentemente, sus necesidades" (Aucouturier, 1993 citado en Escribá 1999).

Características estructurales de los dispositivos:



Estos dispositivos espacio-temporales dan la estructura que favorece el itinerario madurativo del niño, el cual puede ser observado a través de las fases del juego que se desarrollan en la sesión, y a partir de esta observación el psicomotricista actúa como mediador.

En su planteamiento teórico, Bernard Aucouturier describe siete fases de juego; sensoriomotricidad,

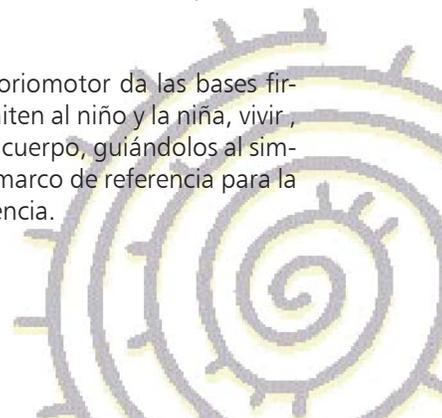
seguridad profunda, maternaje, juego presimbólico, juego simbólico, juego de precisión y representación. Para efectos de este trabajo, se realizó un análisis de los juegos sensoriomotrices, de seguridad profunda, maternaje y del juego presimbólico, que son las fases que se espera se desarrollen en los lactantes mayores.

Fases del Juego según Aucouturier La sensoriomotricidad.

Se puede definir como la unión entre las sensaciones corporales y los estados tónicos emocionales, esta unión facilita el establecimiento de movimientos motores y de actividad mental cada vez más estructurados y complejos, a medida que el niño y la niña transitan por las sucesivas etapas del desarrollo, contribuye a la formación de sí mismo y a la elaboración del esquema corporal.

Para Aucouturier, Darrault y Empinet (1985): el placer sensoriomotor es la plataforma donde se apoya la evolución real de los bebés y niñas. Este placer está vinculado a las sensaciones motrices centradas sobre sí mismo y en las actividades motrices orientadas al exterior, la constante interacción entre ellas evoluciona siempre hacia la comunicación, la creación: el juego simbólico, el dibujo espontáneo, el canto, las construcciones, son sus consecuencias lógicas.

En suma, el placer sensoriomotor da las bases firmes y flexibles que permiten al niño y la niña, vivir, percibir y representar su cuerpo, guiándolos al simbolismo, brindando un marco de referencia para la formación de su inteligencia.



Las actividades motrices centradas sobre sí mismo; los giros, caídas y balanceos, están vinculadas al placer sensoriomotor al proporcionar a los bebés y niñas sensaciones relativas a su propio peso y la fuerza centrífuga, por lo cual inciden en el dominio propioceptivo, el ajuste tónico y estimulación tónico emocional, triada fundamental para que emerja la sensoriomotricidad, y garantice que el niño y la niña acepten los estímulos, conozcan su cuerpo y adquieran la sensación de seguridad tanto física como emocional.

Del balanceo estos autores expresan: es un juego, donde el placer del movimiento tensión/distensión, el cambio de las referencias visuales del medio, el placer de dominar el movimiento cada vez con mayor seguridad y el placer de jugar con el miedo (evitar la caída). Permite al niño liberar sus energías, sosegar sus tensiones interiores, vivir sus límites, vivencia de lo que obtiene mucho placer y logra referencias corporales claras de sus capacidades y limitaciones.

De los giros exponen: el niño logra un mayor dominio de sus movimientos a medida que conserva el propio equilibrio y evita la caída, de esta forma afirma su sentimiento de omnipotencia frente al mundo, juega a perder el espacio para recuperarlo.

Y de las caídas: dan una gran variedad de sensaciones entre las que se encuentran: sensaciones cinestésicas, (sentir, percibir y representar sus movimientos en el espacio), dominar las posturas en las diferentes fases de la caída, el contacto con el suelo proporciona una gran claridad de sus límites corporales, el miedo al choque, a hacerse daño, suelen desencadenar fortísimas emociones que se

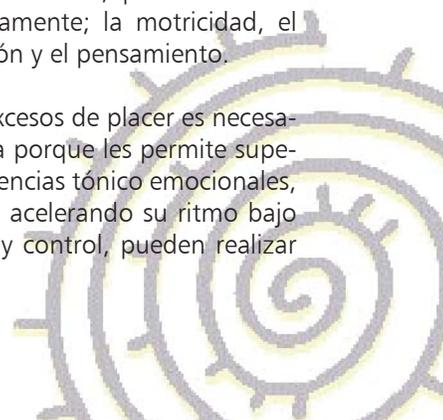
expresan mediante gritos y risas.

Asimismo, desempeñan un rol fundamental al afinar y modular percepciones cinestésicas que participan en gran medida en la afirmación del placer del movimiento, en la estructuración del esquema corporal y en el placer de ser y de estar.

Por otro lado, las actividades motrices orientadas hacia el exterior tales como: equilibrio/desequilibrio, caminar, correr, saltar hacia abajo, trepar, entre otras realizadas en diferentes direcciones en el espacio con diferentes obstáculos exigen al niño y la niña poner en práctica su captación corporal, adecuar sus desplazamientos a las características del espacio y así, poder renovar su placer sensoriomotriz y su dominio propioceptivo en cada situación.

Cuando un niño o una niña puede controlar su cuerpo tanto en posición estática como en movimiento, asume con rapidez el control de las direcciones y de las dimensiones del plano vertical, es tal su ajuste tónico, postural y emocional que se apropia de los objetos actuando sobre ellos, al apropiarse de los objetos también se está apropiando del espacio, ajusta sus acciones a las características del medio externo, descubre el placer de simbolizar espontáneamente, por esta razón evolucionan muy rápidamente; la motricidad, el lenguaje, la comunicación y el pensamiento.

La repetición de estos excesos de placer es necesaria para el niño y la niña porque les permite superar: las dudas y las resistencias tónico emocionales, las angustias sin temor; acelerando su ritmo bajo al umbral de vigilancia y control, pueden realizar



acciones que antes no había sido capaz de hacer con un movimiento cada vez más ajustado, más económico y armónico.

Aucouturier (2004), argumenta que “el placer sensoriomotor solicita tanto la sensorialidad táctil, visual, auditiva como la sensibilidad de la musculatura de equilibración y se vive siempre como un exceso que permite experimentar el placer de la unidad, en un clima de seguridad”. (p. 182)

Así el desarrollo psicomotor está estrechamente vinculado al placer que producen las sensaciones y los movimientos. “Es que... ¿podemos concebir la relación cuerpo-movimiento y placer, divorciada del jugar?” (Ravera 2000.p,138).

Desde esta perspectiva Ravera (2000) plantea las relaciones existentes entre el juego sensoriomotor y el placer, el surgimiento de las imágenes, construcción de gestos y praxias y reconocimiento-investimiento.

Juego sensoriomotor y placer:

Ravera, toma el planteamiento de Bernard Aucouturier sobre el placer sensoriomotriz y describe que los bebés y las niñas por lo general, inician la sesión de psicomotricidad con saltos en profundidad, deslizamientos, balanceos, giros, etc.; se ríen, gritan, sudan, su piel se torna roja, todas estas expresiones de alborozo, dan paso a las breves pero intensas sensaciones de pérdida y recobrar los límites corporales. Creando la unión entre las sensaciones corporales y los estados tónico emocionales facilitando el establecimiento de la globalidad.

Juego sensoriomotor y surgimiento de imágenes:

La sensorialidad y la motricidad son las formas más arcaicas de simbolización del cuerpo, previas al lenguaje verbal. El placer sensoriomotor a través de las movilizaciones tónico-emocionales favorece el surgimiento de imágenes y el deseo de los bebés y niñas de plasmarlas valiéndose del juego simbólico, el dibujo, la escritura, la verbalización, etc.

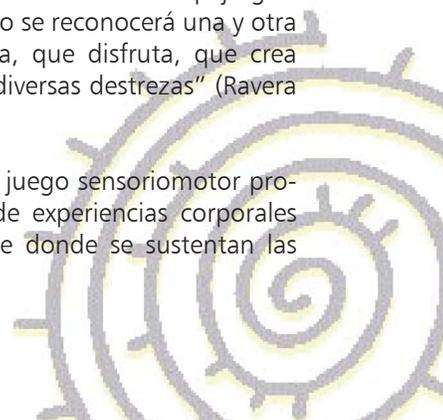
Juego sensoriomotor y construcción del gesto y las praxias:

El juego sensoriomotor al igual que los juegos funcionales permite a los bebés y niñas vivir, percibir y representar sus movimientos en diversas situaciones lúdicas; en las cuales tendrá que poner en práctica todas las destrezas motoras adquiridas e ir perfeccionándolas según las relaciones que establece consigo mismo, el entorno y las finalidades que persigue. Es por ello, que a medida que crecen este repertorio psicomotor se va perfeccionando, transformándose en gestos y praxias, las cuales se despliegan en un tiempo y un espacio determinado.

Juego sensoriomotor y reconocimiento-investimiento:

“...la mirada del psicomotricista es un espejo gratificante en el que el niño se reconocerá una y otra vez en tanto que juega, que disfruta, que crea con su cuerpo las más diversas destrezas” (Ravera 2000.p,141)

Dicho de otro modo, el juego sensoriomotor proporciona una riqueza de experiencias corporales que forma el andamiaje donde se sustentan las



imágenes, que apoyan el desarrollo cognitivo, emocional y social.

Seguridad profunda:

La relación biunívoca emoción-movimiento se evidencia cuando el niño y la niña entran en contacto con los materiales de la sala; los exploran, manipulan, es fácil observar manifestaciones de placer, risa, ansiedad, tensión, rechazo; aumento o disminución del tono, al hacer esfuerzo o al relajarse. Sensaciones propioceptivas que hacen emerger y reactualizar vivencias fusionales desde el acompañamiento del adulto.

Dichas vivencias favorecen la identificación con las primeras sensaciones corporales, que hacen referencia a su identidad y seguridad afectiva, gracias a esta reaseguración interna, aparece el placer y deseo de dirigirse hacia el exterior, al espacio circundante, a los otros; de afirmarse social y afectivamente desarrollando sus competencias relacionales. En definitiva, las sensaciones propioceptivas son la base del Yo Corporal.

Los juegos de seguridad profunda, se facilitan a través de propuestas de materiales que inviten a experiencias de: equilibrio/desequilibrio, balances, caídas, arrastres, rodar, oposición.

Maternaje:

Esta fase estimula el Establecimiento de Vínculos Significativos entre el adulto y el niño/a durante de toda la sesión, a través de técnicas como: acoger, masaje, contención física y verbal, reconocimiento de sus producciones. Lo que permite la construcción del camino hacia la integración de un sujeto

seguro y autónomo.

En este orden de ideas la formación y conciencia del adulto, de cómo establece su diálogo tónico es fundamental ya que toda comunicación parte del mismo.

Juegos Presimbólicos:

Estos juegos son el preludio del simbolismo, hacen referencia a la acción motriz del niño y de la niña sobre los objetos, el espacio, el tiempo; les permite elaborar y expresar sus imágenes mentales a través del registro perceptivo motor, que da paso a la interiorización de los esquemas de acción, los cuales son la génesis donde se sustenta el lenguaje y la reflexión.

Asimismo, ponen en manifiesto cómo el niño y la niña han vivido la presencia y ausencia en sus primeras relaciones afectivas, cómo vive la segmentación y unificación de su imagen corporal diferenciada y separada del otro, mediante la oposición, la destrucción y reencuentro, la asunción de roles mediante los juegos de persecución.

Así pues, gracias a todas estas vivencias el niño/a descubre las invariantes y las transformaciones de sus sensaciones, sus percepciones, movimientos y posturas para la construcción de su yo corporal y su identidad corporal.

Las técnicas de esta fase de juego son: aparecer/ desaparecer, persecución, devoración, llenar/ vaciar, agresividad, oposición, construir/destruir, agrupar/dispersar.



METODOLOGIA:
Consideraciones ontoepistemológicas:

En consideración a su naturaleza, el presente estudio se ubica en la perspectiva paradigmática naturalista, fenomenológica o interpretativa en virtud de que trata una situación de alta complejidad relativa al fenómeno humano, que no podría ser tratada a través de una metodología de tipo cuantitativo (Méndez y Quintanilla, 2003). En tal sentido, en el desarrollo del estudio se parte del abordaje de la realidad a través de la subjetividad como fuente de generación de conocimiento. En síntesis, la presente investigación se realizó a partir de la aplicación de una metodología de tipo cualitativa sin menoscabo de otro tipo de método de investigación.

Tipo de Investigación:

Dado el propósito de la actual investigación, pasar de una situación inicial deficitaria a una situación final deseada, a través de un diagnóstico inicial, un proceso de intervención y un proceso de evaluación sobre los resultados obtenidos a partir de esa intervención, se aplicará la técnica de investigación-acción, la cual implica un proceso de investigación-planificación-ejecución y evaluación a objeto de mejorar la realidad social, en el presente caso, la situación; sensaciones corporales al provocar displacer en los bebés influían negativamente en su expresividad psicomotriz observándose: poca iniciativa para explorar los espacios y la ejecución del mismo juego presimbólico sin modificaciones, el rechazo del maternaje ofrecido por las adultas.

Diseño de investigación:

En el desarrollo de la presente investigación se utilizó un diseño cualitativo de investigación que abarca los siguientes pasos:

La presente investigación se desarrollo en el Centro de Educación Infantil La Alquitrana III con grupo: sala 2. Conformada por 10 bebés, distribuidos en 2 varones y 8 hembras, cuyas edades oscilan de 14 a 16 meses.

Este grupo de bebés asistió a 16 sesiones de práctica psicomotriz educativa y preventiva. Entre los meses de Febrero y Junio de 2011, el día martes en horario vespertino de 2:00 a 3:00 pm.

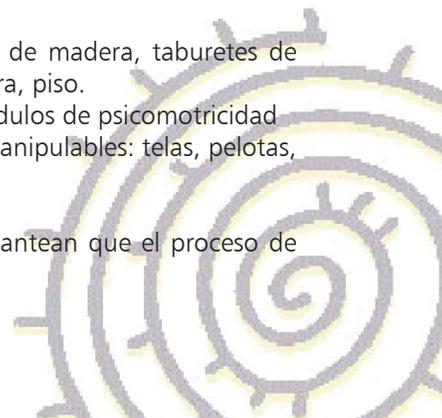
El espacio físico donde se desarrollaron las sesiones tiene las siguientes características: parque techado donde juegan los bebés, el cual se encuentra ubicado al ingreso de la edificación, es de forma rectangular y está delimitado por una pared de cemento por un lado y por el otro por una cerca. El piso es de grama sintética.

Los materiales empleados se dividieron en duros, blandos, fácilmente manipulables. Se emplea crema corporal para que los bebés se la apliquen en el ritual de entrada, y música como señal que indica el fin de la sesión.

Materiales duros: mesa de madera, taburetes de plástico, cerca de madera, piso.

Materiales blandos: módulos de psicomotricidad
Materiales fácilmente manipulables: telas, pelotas, aros, cestas

Las investigadoras se plantean que el proceso de



observación; se distribuyan las sesiones en tres fases a saber:

En la fase inicial: 5 sesiones de Febrero y Marzo.
4 sesiones los bebés en sesiones de psicomotricidad.
1 sesión en la cual los bebés jugaron con sus mamás, siendo la idea de esta sesión con las mamás, valorar la interacción entre ellos y ellas en una sesión de juego.

Posterior al análisis de las sesiones de la fase inicial, se plantea una hipótesis a modo de diagnóstico, objetivos de intervención, el número de sesiones a desarrollarse en la fase de desarrollo y las estrategias de intervención tomando en cuenta el sistema de acciones y actitudes de las adultas durante las sesiones, así como la propuesta de material a emplearse en cada una de ellas, quedando la distribución de la siguiente manera: 9 sesiones de Marzo a junio.

3 sesiones. En las cuales se presentó propuestas de materiales que incentivarán juegos sensoriomotrices.

4 sesiones. En las cuales se presentó propuestas de materiales, que estimularán juegos sensoriomotrices y presimbólicos.

2 sesiones. En las cuales se presentó propuestas de materiales que incentivarán juegos presimbólicos

En la fase final o cierre: 2 sesiones durante el mes de junio, en la cual se presentaron propuestas de materiales para juegos sensoriomotrices y presimbólicos.

Los instrumentos empleados para recoger los datos en esta investigación son: la planilla fases del juego; en ella se registraron los juegos observados

en cada sesión por el grupo de bebés. En la planilla parámetros psicomotores, se presenta el análisis de la expresividad psicomotriz de los bebés al final de las fases inicial, desarrollo, y final.

Tomando en cuenta el procedimiento desarrollado esta investigación es eminentemente cualitativa y de investigación acción.

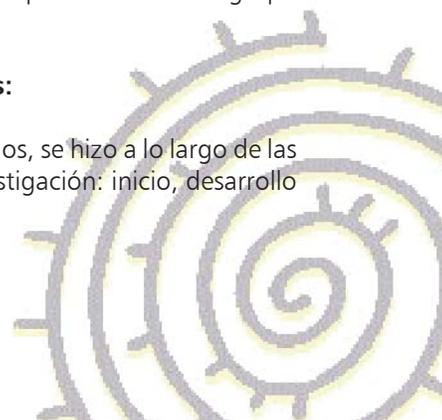
Técnicas e instrumentos de recolección de información:

Como técnica de recolección de información se utilizaron la observación, específicamente, la observación participante y como instrumentos se emplearon registros de observación y registros interpretativos.

Al finalizar cada sesión se llevo a cabo un registro de lo observado tomando en cuenta tres aspectos: 1.- lo sucedido; acciones desarrolladas por los bebés, 2.- lo que sentimos las adultas durante la intervención, 3.- lo que entendimos; reflexiones y aspectos a tomar en cuenta para la próxima sesión: tecnicidad, propuesta de material. Así como el registro del juego en la planilla de fases del juego. Asimismo, al final de cada fase se hizo un registro interpretativo, de lo observado en las sesiones, valorando las características psicomotrices del grupo de bebés.

Análisis de resultados:

El análisis de los resultados, se hizo a lo largo de las diversas fases de la investigación: inicio, desarrollo y fin.



En cada una de dichas fases se tomó en cuenta: registrar cada sesión en la planilla de fases del juego, además del registro descriptivo e interpretativo de la misma.

Al finalizar la fase inicial (5 sesiones) las adultas hacen la propuesta de materiales, y sólo intervienen en casos donde los bebés lo demanden, es decir su intervención es mínima. Se examinó lo registrado buscando las conductas repetitivas y novedosas del grupo de bebés en este período, se contrastó con las teorías del desarrollo infantil y las de psicomotricidad, lo que permitió elaborar la hipótesis de trabajo, así como seleccionar los objetivos a lograr, de manera que se plantearon una serie de estrategias de intervención, basadas en los aportes de Bernard Aucouturier, Daniel Camels, Jean Le Boulch, entre otros.

En la fase de desarrollo (09 sesiones) permitió valorar al final de cada sesión, cómo era la expresividad psicomotriz de los bebés cuando las adultas estaban a la escucha: mediaban, proponían materiales, brindaban apoyo físico y emocional, siendo un punto interesante a reflexionar que inicialmente se podía describir la participación de cada bebé y a medida que avanzaban las sesiones, la expresividad psicomotriz de los bebés era más cercana a las conductas lúdicas esperadas para su edad, por esta razón el registro pasaba a ser grupal.

En esta fase constantemente había un análisis del sistema de actitudes y acciones de las adultas y, cómo este podía influir en la expresividad de los bebés, tomando en cuenta lo reflexionado y poniéndolo en práctica en la sesión siguiente, así como propuestas de materiales que apoyaran a los

bebés en su itinerario madurativo.

En la fase final (02 sesiones): las adultas intervienen sólo cuando los bebés lo demandan o la situación lúdica lo amerite, ellas presentan las propuestas de materiales y dejan que los bebés lo invistan desde su deseo. Se registraron las sesiones y se analizó la expresividad psicomotriz del grupo.

Planilla Fases del Juego.

Grupo . Sala 2.

Edad promedio: 15 meses.

Día: martes 2 a 3 pm

Período: Febrero –Junio 2011

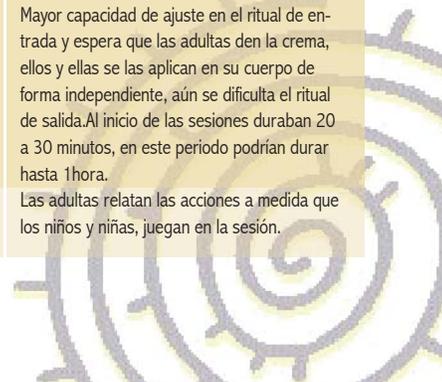
Encargadas de la sesión: Irma B. Mayra O. María H.



Fechas:	1/2	08	15	22	1/3	15/3	22	29	05/4	12/4	26	3-5	10	07/6	14	21
Sensoriomotor																
Rolar														X	X	X
Reptar				X						X	X			X	X	X
Sedente	X	X	X	X	X	X	X			X	X		X	X	X	X
Gatear	X	X		X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X
Trepar				X	X	X	X			X	X	X		X	X	X
Saltar						X	X			X	X			X	X	X
Caminar	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X
Correr							X			X	X	X	X		X	X
Deslizar						X	X			X	X				X	X
Juegos funcionales																
Con su cuerpo.			X													
Manipulación de objetos						X								X		X
Explora		X		X	X					X	X					X
Amontona				X											X	
Apila				X												
Empuja						X				X	X					X
Maternaje																
Con la voz				X		X	X		X	X	X		X	X	X	X
Con la mirada				X		X	X		X	X	X		X	X	X	X
Contacto físico									X	X	X		X	X	X	X
Seguridad Profunda																
Balances			X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X
Giros			X	X			X	X			X		X	X	X	X
Equilibrio/desequilibrio			X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Caidas.			X			X	X	X	X	X	X			X	X	X
Arrastre						X	X	X							X	X
Juegos presimbólicos																
Aparecer/desaparecer	X	X	X		X		X	X	X	X	X		X	X	X	X
Llenar/vaciar		X	X		X					X	X			X	X	X
Construir/destruir		X	X			X	X		X	X	X				X	X
Persecución/ devoración					X				X	X	X		X		X	X
Agrupar/dispersar						X									X	X
Juegos de imitación	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X



PARÁMETROS PSICOMOTORES	PERIODO INICIAL. 01/02 al 01/03/2011	PERIODO INTERMEDIO 05/03 al 10/05/2011	PERIODO FINAL 07/06 al 21/06/2011
Relación con su cuerpo durante la sesión.	Predomina el deambular independiente por el espacio, esquivan los módulos, No soportan la pérdida de equilibrio, lloran y se inhiben	Se desplazan por todo el espacio a diferentes velocidades, inicio de encadenamientos motores, a pesar de las caídas retoman el movimiento con placer, trepan, corren, patean, y lanzan.	Sus actividades motrices centradas en sí mismo son las predominantes, suben y bajan de los módulos, se arrastran, giran sobre sí mismos, buscan trepar para acceder a espacios altos. Saltos con el apoyo físico de las adultas o de objetos externos.. pared, otro módulo , etc.
Actitud durante el juego	Predomina el juego de llenar y vaciar sin modificación. No acceden al juego sensoriomotor en forma espontánea.	Inicio del juego sensoriomotor espontáneamente, aceptan las propuestas de juegos: seguridad profunda, maternaje, y los juegos presimbólicos como aparecer/desaparecer, llenar/vaciar modificando las situaciones y objetos, persecución, propuestos y guiados por las adultas.	El juego sensoriomotor predomina las actividades motrices centradas sobre sí mismo de forma espontánea. Juegos presimbólicos; aparecer/desaparecer, llenar/vaciar, construir/destruir, los desarrollan con variantes en cuanto a material y situaciones. Está en proceso de inicio los juegos de persecución.
Relación con sus compañeros.	Predomina el juego solitario. Si un compañero está en el espacio es empujado	Juego solitario y comienza el juego en pequeño grupo. Mayor tolerancia a la presencia del compañero o compañera aún persiste el empujar pero con menos frecuencia.	Desarrollan juegos en solitario y paralelo, comparten espacios, mayor contacto corporal, e incremento de la producción verbal, al llamar la atención
Relación con el adulto o adulta.	Rechazan el apoyo físico para acceder a los espacios. En los episodios de llanto, no permite que la adulta se acerque para consolar.	Aceptan el apoyo físico y consuelo de las adultas, y buscan que ellas lo reconozcan en sus juegos.	Aceptan el apoyo físico y consuelo de las adultas, buscan que ellas los reconozcan en sus juegos. Y apoyo para organizar el material cuando desean otra propuesta
Relación con los objetos, espacio y tiempo.	Objetos sólo exploran las pelotas pequeñas, y los envases para llenar y vaciar. Se dirigen directamente a la propuesta de juego llenar y vaciar. Se les dificulta aceptar los rituales de entrada y salida	Exploran los objetos, pasan a través de ellos, los manipulan y trasladan de un lugar a otro. Inicio del uso simbólico de los mismos. Inicia la capacidad de aceptar los rituales de la sesión.	Exploran y emplean los objetos para desarrollar sus juegos presimbólicos los cuales han variado, llenan-vacían con telas, pelotas, espontáneamente el aparecer desaparecer, ellos y ellas, las adultas u objetos (módulos, pelotas, . . . para imitar (carros), para su placer sensoriomotor. He inician el juego de persecución. Invisten todo el espacio, con su cuerpo, la mirada y las producciones verbales. Mayor capacidad de ajuste en el ritual de entrada y espera que las adultas den la crema, ellos y ellas se las aplican en su cuerpo de forma independiente, aún se dificulta el ritual de salida. Al inicio de las sesiones duraban 20 a 30 minutos, en este periodo podrían durar hasta 1 hora.
Representación.	Las adultas relatan lo sucedido en la sesión.	Las adultas relatan las acciones a medida que los niños y niñas, juegan en la sesión.	Las adultas relatan las acciones a medida que los niños y niñas, juegan en la sesión.



Análisis de los datos

Análisis de la Fase inicial:

Al analizar los parámetros psicomotores de la fase inicial, se observaron conductas de desplazamiento libre, tipo deambulación, evasión de módulos y materiales, inhibición de la conducta a raíz de la pérdida del equilibrio, con preferencia por la propuesta del juego de llenar y vaciar ritualizado. Aunado a irritabilidad, llanto y rechazo del espacio, negativa a usar la crema corporal, dificultad para integrarse y para aceptar el consuelo de las adultas cuando perdían la estabilidad corporal en la sesión. Producciones verbales inexistentes. Se infiere que estas conductas responden a que aún se están consolidando las sensaciones propioceptivas en los bebés, y el perder el apoyo del suelo firme los hace sentir inseguros. "Por otro lado la presencia de juegos presimbólicos, como llenar y vaciar o dispersar y reunir, nos hablan de una integridad, todavía no conseguida, de una necesidad constante de reconstruir una totalidad" (Sánchez y Llorca 2008,p.82).

Durante esta etapa, se observó predominio del juego de sacar las pelotas fuera del espacio, con intentos por volverlas a introducir, esta conducta podría ser interpretada como una forma de resolución del apego con las cuidadoras y los adultos significativos.

La angustia provocada por la ausencia sólo puede ser superada por el símbolo de su presencia; tal como lo describe Freud en el juego del carrete (1981). De esta forma "los juegos presimbólicos están presentes en el niño pequeño como una forma de elaborar su pensamiento y su afectividad y

como vía para desarrollar la capacidad cognitiva y emocional de enfrentarse a la ausencia de los padres." (Ruíz 2002, p.45).

Después de cinco sesiones de observación, correspondientes a la fase inicial y de acuerdo al análisis los aspectos repetitivos y novedosos del grupo se hipotetiza que los bebés al estar en el periodo de cuerpo vivido experimentaban las sensaciones corporales desde el displacer, lo que influía negativamente en su expresividad psicomotriz, observándose inhibición de la conducta, poca iniciativa para explorar los espacios y repetición del mismo juego presimbólico sin modificaciones. A partir de este análisis, se estableció la necesidad de desarrollar sesiones de psicomotricidad donde prevalecieran propuestas de materiales dirigidas a la aparición de sensaciones motrices centradas sobre sí mismo, proporcionando vivencias corporales que les permitieran a los lactantes el acceso al espacio de manera más segura física y emocionalmente, diversificando así su expresividad psicomotriz.

Se procede a estudiar el Marco Curricular de la Práctica Psicomotriz y analizar los objetivos del mismo, seleccionando de la etapa presimbólica (0 a 2 años), los siguientes aspectos:



El cuerpo y la identidad.	Las posibilidades del cuerpo. El movimiento.	El juego. Comunicación y relación.	La representación
<p>1.1.- El cuerpo. Reconocer su cuerpo a través de la aplicación de la crema y las sensaciones propioceptivas, vestibulares y táctiles a lo largo de la sesión (objetivo planteado por las investigadoras.</p> <p>1.2.- Sentimientos y emociones. 1.2.2.- Reconocer progresivamente los sentimientos que aparecen en diferentes situaciones y aprender a modular emocionalmente las respuestas.</p> <p>1.3.- Sensaciones y percepciones. 1.3.6.- Experimentar el juego sensoriomotor y las diferentes sensaciones que producen los cambios posturales y las estimulaciones laberínticas.</p>	<p>2.1.- Control postural. 2.1.1.- Vivenciar y percibir situaciones que le proporcionen cambios tónicos, alternando entre situaciones de reposo y de movimiento.</p> <p>2.2.- La coordinación dinámica y el equilibrio. 2.2.1.- Experimentar el placer de descubrir sus posibilidades sensoriomotrices. 2.2.2.- Desplazarse de diferentes maneras: gatear, arrastrarse, rodar, deslizar sobre diferentes superficies (suaves, duras, inclinadas). 2.2.8.- Experimentar situaciones de equilibrio y desequilibrio con placer y seguridad.</p> <p>2.3.- El espacio y el tiempo 2.3.4.- Reconocer y adaptar su ritmo a diferentes momentos de la sesión (ritual de entrada, juego sensoriomotor y ritual de salida).</p>	<p>3.1.- Relación con los materiales y el espacio. 3.1.5.- Vivenciar aquellos juegos que responden a los intereses de su momento madurativo el niño/a dentro de un marco de seguridad física y afectiva (aparecer/ desaparecer, llenar/vaciar, destruir/construir, saltar/caer, corre y persecución. 3.2.- Comunicación y relación con los otros. 3.2.7.- Demostrar unas estrategias mínimas sociales para demandar materiales o para relacionarse con los demás. 3.2.9.- Tolerar los pequeños accidentes que puedan presentarse durante el juego.</p>	<p>4.1.- Representar con el gesto y la palabra.</p>

Asimismo, las psicomotricistas estudian las características de la tecnicidad a desarrollar, en consecuencia se estima.



Sistema de actitudes	Sistema de acciones.
Estar a la escucha y empatía tónica, ser compañeras en el juego, ser símbolo maternante y estructurante.	Hacer propuestas dentro del placer sensoriomotor, orientadas a estimular actividades motrices centradas sobre sí mismo. Hacer propuestas de materiales en donde se trabaje significado-significante: cojines como carros, cilindros que se balancean como barcos, etc. Hacer propuestas de material donde se estimulen y diversifiquen los juegos presimbólicos. Desarrollar los juegos de crianza, a manera de crear vínculos con los bebés y facilitar el desarrollo de repertorios relacionales más amplios. Ser un espejo de placer, reconociendo sus producciones con el cuerpo, con los otros, con los materiales, el espacio y el tiempo. En todo momento las adultas verbalizaban las acciones.
Estrategias: Desplazamientos rítmicos caminando sobre el piso, los módulos de goma espuma. Mecer sobre el rollo (acostado boca abajo), inicialmente con un ritmo lento y luego con rapidez, provocando la caída y luego hacer presión. Diferentes tipos de presión: con el rollo, abrazos fuertes, empleando cojines, entre otros. Deslizarlos por superficies inclinadas. Boca arriba-boca abajo, sentados, o en la posición que el niño proponga. Estímulos laberínticos: disequilibrios, mecimientos, rotaciones, caídas acompañadas. Uso de la voz como un vínculo tónico-emocional que facilita la separación: creando un espacio de seguridad, un espacio simbólico de presencia-ausencia. La inmovilidad, ej. El relajamiento tónico con un compañero, siempre y cuando exista una movilización tónico-emocional.	

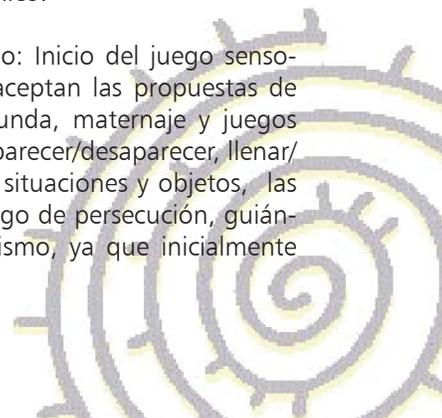
Análisis de la fase intermedia:

De las sesiones de intervención y a través de las diferentes propuestas pudimos observar:

Relación con su cuerpo: Incremento significativo de los desplazamientos, se desplazan por todo el espacio a diferentes velocidades, inicio de encadenamientos motores; trepan, corren, patean, y lanzan pelotas, a pesar de las caídas retoman el movimiento con placer, se ríen y buscan el apoyo físico de las adultas. Aceptación y exploración de las sensaciones corporales a través de la crema, incremento progresivo de las demostraciones de placer hacia la actividad. Según Aucouturier (2004), la repetición de estos excesos de placer es necesaria

para el niño porque permite superar las dudas y las resistencias tónico emocionales y también permite superar las angustias sin temor; acelerando su ritmo bajo al umbral de vigilancia y control, puede realizar acciones que antes no había sido capaz de hacer con un movimiento cada vez más ajustado, más económico y armónico.

Actitud durante el juego: Inicio del juego sensoriomotor espontáneo, aceptan las propuestas de juegos: seguridad profunda, maternaje y juegos presimbólicos como: aparecer/desaparecer, llenar/vaciar modificando las situaciones y objetos, las adultas proponen el juego de persecución, guiándoles a lo largo del mismo, ya que inicialmente



los bebés no respondían al juego. En relación a las conductas observadas en este parámetro psicomotor Aucouturier (2004) expresa: cuando un niño puede controlar su cuerpo tanto en posición estática como en movimiento, asume con rapidez el control de las direcciones y de las dimensiones del plano vertical, es tal su ajuste tónico, postural y emocional que se apropia de los objetos actuando sobre ellos., al apropiarse de los objetos también se está apropiando del espacio, ajusta sus acciones a las características del medio externo y su motivación.

Relación con sus compañeros: permanece el juego solitario propio de la edad y comienza a aparecer el juego paralelo. Mayor tolerancia a la presencia del compañero o compañera, persistiendo conductas como empujar y arrebatar objetos, aunque con menos frecuencia.

Relación con las adultas: Mayor aceptación del apoyo físico y consuelo, comienzan a mostrar interés por incluirlas en las actividades, buscan que los reconozcan en sus juegos. Siguiendo a Camels (2004) esta vinculación se establece a partir del puente que surge con la implementación de los juegos de crianza, especialmente los de sostén y ocultamiento.

Relación con el espacio, tiempo y objetos: abandono de la actitud pasiva, exploran los objetos, pasan a través de ellos, los manipulan y trasladan de un lugar a otro. Inicio del uso simbólico de los mismos: cojines como carritos, módulos como mecedores. Incrementó la capacidad de aceptar los rituales de la sesión.

Representación: Las adultas relatan las acciones a medida que los bebés y niñas juegan en la sesión. Durante este periodo se hizo evidente como a mayor dominio corporal más apertura a la relación con pares y adultos, aceptación del otro en el espacio personal y necesidad de incluirlo dentro de su disfrute. A partir de los balanceos desarrollados espontáneamente por los bebés o inducidos por las adultas, parecía romperse la inhibición de la conducta; posterior a los balanceos se incrementaba el movimiento, la integración al juego y las posibilidades de exploración. Estas conductas parecieran corresponderse a los planteamientos de Aucouturier, Darrault y Empinet (1985), quienes afirman que los balanceos permiten al niño liberar sus energías, sosegar sus tensiones interiores, vivir sus límites, vivencia de lo que obtiene mucho placer y logra referencias corporales claras de sus capacidades y limitaciones.

Análisis de la fase de cierre:

Relación con su cuerpo: predominan las actividades motrices centradas en sí mismo: suben y bajan de los cojines, se arrastran, realizan giros, buscan trepar para acceder a espacios altos. Saltos con el apoyo físico de las adultas o de objetos externos: pared, otros cojines, etc.

Actitud durante el juego: desarrollan juegos presimbólicos de forma espontánea; aparecer/ desaparecer, llenar/vaciar, construir/destruir, con variantes en cuanto a material y situaciones. Está en proceso de adquisición los juegos de persecución. Disminuye la aparición del juego de sacar y buscar pelotas del espacio de la sesión; lo que fue interpretado como una relación inversamente



proporcional al vínculo que se establecía con las adultas. A mayor seguridad y apego con las investigadoras, menor necesidad del uso del juego como una búsqueda de resolución de la ansiedad de separación.

Relación con sus compañeros: Desarrollan juegos en solitario y paralelo, comparten espacios, mayor contacto corporal e incremento de las producciones verbales, para llamar la atención de las adultas cuando juegan y para mostrar lo que están haciendo. Aucouturier (2004) La liberación tónico emocional, se manifiesta por medio de la fluidez corporal que hace al niño más disponible para la acción y el juego compartido.

Relación con las adultas: Aceptan el apoyo físico y consuelo, buscan que ellas los reconozcan en sus juegos y buscan apoyo para organizar el material cuando desean modificar la propuesta.

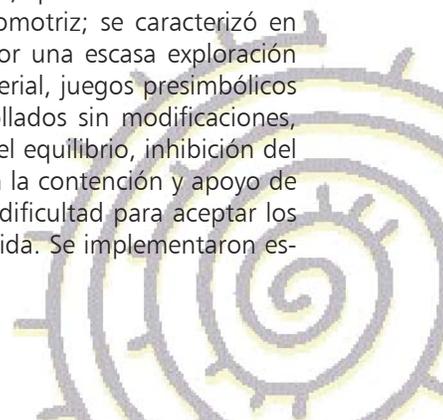
Relación con el tiempo, espacio y objetos: Exploran y emplean los objetos para desarrollar juegos presimbólicos los cuales han variado, llenan-vacían con telas, pelotas; espontáneamente proponen los juegos de aparecer-desaparecer, se tapan entre ellos y ellas, o tapan a las adultas o los objetos: cojines, pelotas. Van a los cojines se sientan en ellos, mueven sus piernas y se desplazan, son carros, propuesta dadas por las adultas en la fase de desarrollo. Esta imitación diferida, según Contant y Calza (1991) indica una función que es adquisitiva, produce una copia en ausencia del modelo y permite la constitución de la imagen mental en un aspecto figurativo. Inician el juego de persecución. Invisten todo el espacio, con su cuerpo, la mirada y las producciones verbales. Mayor capacidad de

ajuste en el ritual de entrada y capacidad de espera. Disfrute de las sensaciones táctiles, se aplican la crema en su cuerpo de forma independiente y piden más. Aún se les dificulta el ritual de salida. Aumenta la tolerancia del tiempo de exposición a las sesiones, que al inicio solían oscilar entre 20 a 30 minutos porque los bebés daban muestras de cansancio e irritabilidad, en este periodo podrían prolongarse hasta una hora. Aparición de llanto para la transición de salida.

Representación: Las adultas relatan las acciones a medida que los bebés y niñas juegan en la sesión. En conclusión, la expresividad psicomotriz de esta fase puede ser parafraseada desde las propias palabras de Aucouturier (2004) cuando describe que los bebés y las niñas al descubrir los juegos de placer sensoriomotor y el placer de simbolizar-los espontáneamente forman una plataforma que contribuye a que la motricidad, el lenguaje, la comunicación y el pensamiento se liberen.

Informe final de la expresividad psicomotriz del grupo:

La expresividad psicomotriz del grupo de lactantes mayores de la sala 2 del Centro de Educación Inicial La Alquitrana con edades comprendidas entre 14 a 16 meses de edad, que asistieron a 16 sesiones de práctica psicomotriz; se caracterizó en las primeras sesiones por una escasa exploración de la propuesta de material, juegos presimbólicos (llenar y vaciar) desarrollados sin modificaciones, llanto ante la pérdida del equilibrio, inhibición del movimiento y rechazo a la contención y apoyo de las adultas, mostrando dificultad para aceptar los rituales de entrada y salida. Se implementaron es-



trategias de intervención a través de las cuales se les proporcionó al grupo experiencias sensoriomotrices centradas sobre sí mismos, lo que permitió a cada bebé desde su individualidad ir construyendo su conciencia corporal y por ende ganar seguridad y autonomía; lo que se evidenció en los cambios observados en la expresividad psicomotriz de las últimas sesiones, las cuales se caracterizaron por exploración y manipulación de las propuestas de materiales, traslados de los objetos de un lugar a otro; encadenamientos motores como; trepar-caminar-saltar, risas, mayor interacción y tolerancia entre ellos y ellas y con las adultas, presencia de juegos presimbólicos variados en cantidad y calidad, inicio de juegos de imitación e incremento de las verbalizaciones y de la aceptación de las transiciones y los rituales.

El recorrido antes expuesto mostró cómo las experiencias sensoriomotrices vividas en la sala por estos bebés, que se encuentran en la etapa de cuerpo vivido, les permitieron poco a poco ir ganando seguridad física y emocional en sí mismos, adquirir una mayor independencia y comenzar a establecer relaciones con los otros, los objetos, el espacio y el tiempo. Relaciones sobre las cuales se sustenta el futuro desarrollo de los procesos cognitivos y el establecimiento de vínculos emocionales seguros.

Entre las reflexiones que deseamos compartir:

El vínculo con los adultos en las sesiones de psicomotricidad fortalece y compensa los espacios débiles de los vínculos primarios (padres, cuidadores significativos, maestras) brindando oportunidad al niño de ampliar su repertorio de respuestas y de

herramientas para responder adaptativamente a las exigencias del ambiente.

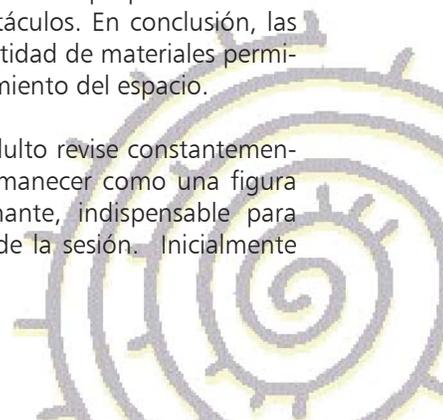
La experiencia creada a partir de las sesiones de psicomotricidad ejerció una influencia positiva sobre la respuesta de los padres y su interrelación con el colegio, lo que se observó en un incremento del interés y reconocimiento por las actividades de estimulación y de la posibilidad de influir en el desarrollo de los bebés.

La sesión con madres permitió rescatar la importancia de los juegos de crianza y contribuyó a la comprensión de la importancia de la calidad sobre la cantidad en los espacios de estimulación dedicados a los bebés.

Experimentar el equilibrio y el desequilibrio en un ambiente seguro, vivirlo-superarlo da libertad.

La necesidad del adulto de que los bebés experimenten y reaccionen de acuerdo a sus preconcepciones limita las posibilidades de que el niño se desenvuelva espontáneamente. Lo cual observamos cuando en nuestra necesidad de que los bebés experimentaran el placer sensoriomotor llenábamos el espacio de cojines y colchonetas para incitar experiencias sensoriomotrices, sin percatarnos de que no dejábamos espacios libres para la deambulación, convirtiendo la propuesta en intimidante y llena de obstáculos. En conclusión, las sesiones con menor cantidad de materiales permitieron un mayor investimento del espacio.

Es importante que el adulto revise constantemente su necesidad de permanecer como una figura estructurante y maternante, indispensable para garantizar los avances de la sesión. Inicialmente



colocábamos los materiales en el medio del espacio, hasta que se revisó cómo estaba influyendo en dicha distribución nuestra necesidad de contener y actuar. A raíz de lo cual, los materiales fueron distribuidos hacia las paredes para que éstas sirvieran de apoyo físico a los bebés y evitar la sobrealistencia del adulto como ayuda para vencer los obstáculos. Gracias a esta nueva distribución de los materiales, se observó mayor movilidad, independencia y menor requerimiento de la presencia del adulto.

Nuestra necesidad de verbalizar para que los bebés crearan imágenes, interfería convirtiendo las sesiones en espacios muy estructurados, cuando en realidad buscábamos sensaciones más centradas sobre sí mismos. Al hacer mayor silencio y sólo relatar experiencias puntuales, los bebés exploraban, experimentaban y nos buscaban más como compañeras de juego.

Otro aspecto interesante a reflexionar, es cómo en la fase inicial y las primeras sesiones de la fase intermedia, era fácil recordar la expresividad psicomotriz de cada bebé, pero a medida que avanzábamos en las sesiones los registros eran cada vez más grupales, sólo se evocaban imágenes del bebé más explorador y aquel que aún no lograba participar. Las sesiones de psicomotricidad permitían unificar las destrezas del grupo y observar un desempeño más homogéneo.

Todas estas reflexiones nos permitieron reafirmar que es fundamental sentir y tener presentes los sistemas de actitudes y acciones que caracterizan al psicomotricista, la flexibilidad en las propuestas y sobre todo el respeto por el itinerario madurativo

de cada bebé.

Las sesiones de psicomotricidad a pesar de realizarse en un espacio conocido por los bebés resultan novedosas por su distribución, encuadre y por los adultos significativos en ella. Por tanto, los bebés requieren de habilidades que les permitan afrontar la separación y reacomodarse a la nueva estructura.

Algunos cambios observados por las cuidadoras de los bebés en su salón:

Las cuidadoras refieren que los bebés comenzaron a moverse con mayor independencia, al inicio llegaban a la sesión en brazos de ellas, al final querían bajar las escaleras para ir caminando por sí mismos, si se les cargaba se molestaban.

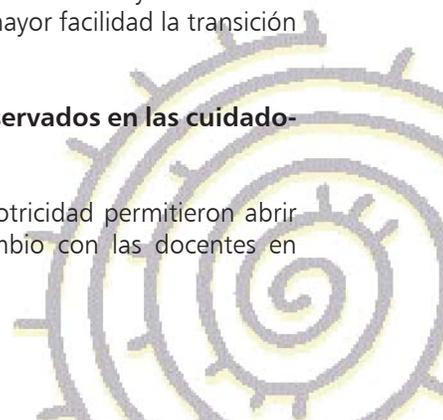
Mayor independencia en la jornada diaria, sobre todo en actividades como alimentación, traslados, aseo.

Sus producciones verbales aumentaron, comenzaron a decir palabras.

Aumento de la capacidad de mantener la atención en las diversas actividades realizadas, especialmente el "patuque", la pintura dactilar y la lectura de cuentos. Aceptan con mayor facilidad la transición en las rutinas.

Algunos Cambios observados en las cuidadoras de los bebés:

Las sesiones de psicomotricidad permitieron abrir un espacio de intercambio con las docentes en



donde ampliaron sus posibilidades de intervención, incrementando el uso creativo de materiales y formas de interacción.

Mayor comprensión de la importancia de rescatar los juegos de crianza, como estrategia de estimulación infantil.

Iniciativas por reproducir propuestas de material para que los bebés exploraran de forma espontánea.

Incremento de las verbalizaciones y comunicación durante las rutinas y actividades asistenciales (como: dar de comer, cambio de pañales, tiempos de espera)

Disminución de la sobreasistencia con incremento de la sensación de seguridad, permitiendo a los bebés explorar más libremente, exigir intencionalidad y esfuerzos por el uso del lenguaje oral.

Mayor disposición para el trabajo con patuques.

Reconocimiento a la importancia de las intervenciones de especialistas ajenos al aula.

CONCLUSIONES:

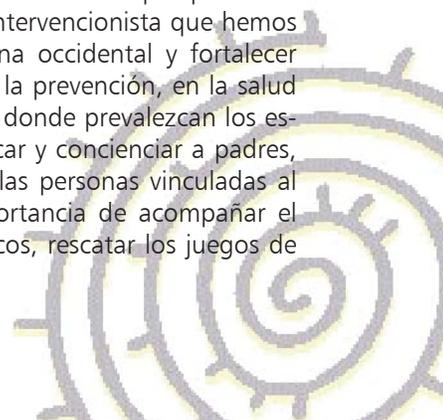
Las sesiones de psicomotricidad nos permitieron contextualizar la experiencia y comprender que las mismas son un espacio transicional, que se ubica entre la realidad psíquica y la realidad externa. A través de él y de las relaciones establecidas entre ambos el sujeto puede elaborar y ampliar su espacio transicional (Abadí, 1966). Así el sujeto puede conocerse y fortalecer sus destrezas en un ambiente que le resulta seguro y contenedor, para luego

generalizar la experiencia y afrontar las exigencias externas.

Partimos desde la creencia de que esta estructura puede contribuir significativamente a "rellenar" los espacios vacíos en el desarrollo de nuestros bebés y contrarrestar las debilidades heredadas de una cotidianidad llena de cemento y tecnología, en la que se han perdido los espacios para la libre recreación, el tiempo para cultivar los juegos de maternaje, los juegos tradicionales, ocasionando empobrecimiento de los vínculos y las destrezas psicomotoras.

Corroboramos la importancia de los juegos de crianza como trampolín hacia el desarrollo de las aptitudes de nuestros bebés y facilitar el despliegue de sus potencialidades. La familia debe ser el primer potenciador de estas actividades, pero todas las personas involucradas en el trabajo con bebés deben conocer la importancia de las sensaciones propioceptivas a partir de las cuales el niño va a desarrollar su seguridad física y por tanto emocional; sus habilidades para enfrentarse a la adultez y sobreponerse al desequilibrio; reacomodarse y reestructurarse ante los cambios y reafirmar su seguridad para investir el espacio.

Debemos entonces hacer esfuerzos por potenciar el cambio del modelo intervencionista que hemos heredado de la medicina occidental y fortalecer una visión enfocada en la prevención, en la salud y no en la enfermedad, donde prevalezcan los esfuerzos dirigidos a educar y concienciar a padres, docentes y todas aquellas personas vinculadas al área infantil en la importancia de acompañar el desarrollo de niños típicos, rescatar los juegos de



crianza y el placer compartido del juego sensorio-motor. Lo que permitirá estimular el desarrollo de espacios a través de los cuales no sólo podamos ofrecer a nuestros bebés la posibilidad de adquirir destrezas acordes y consolidar los hitos de su desarrollo, sino que permitan reivindicar; el rol de la familia en el desarrollo del niño, la importancia de la antigua sabiduría de las abuelas y el instinto parental que impulsaba a que se entonaran las primeras canciones de cuna, y que daba la certeza a la madre de que acunando y meciendo al niño le proporcionaba seguridad y confort.

Para finalizar, todos los que nos abocamos a esta tarea debemos tener en claro que nuestras propias vivencias, nuestro propio niño está en la sala cuando trabajamos con infantes. Nuestra percepción

de la infancia y nuestras propias vivencias forman parte del encuadre, nuestros paradigmas delimitan la intervención y la contratransferencia la moldea. Por tanto mientras más en contacto estemos con nuestro propio niño, mientras más conozcamos los miedos, temores y placeres en él, tendremos mayores posibilidades de éxito y menos de interferencia. Podremos ver al niño en su esplendor y no tanto a través de nuestra sombra, dejando que tome las riendas de su propio desarrollo. Trabajando desde la comprensión de que "...El niño ya no es el objeto de nuestras atenciones y de nuestro afecto, sino que es el sujeto en una situación que nos implica a ambos, y en la que él influye con pleno derecho sobre los acontecimientos que le conciernen" (Pikler, 1992 en Briatore).

BIBLIOGRAFÍA

ABADÍ, S. (1966) *Transiciones: El modelo terapéutico de Donald Winnicott*. Ediciones Lumen.

AUCOUTURIER B., DARRAULT, I Y EMPINET, J. (1985). *La Práctica Psicomotriz. Reeducción y Terapia*. Barcelona: Científico-Médico.

AUCOUTURIER, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó

BRIATORE, L. (2008). *Autonomía – Equilibrio-Armonía 0 a 3 años*. [En línea]. Jornadas de Cuerpo y Cultura UNLP, 15 al 17 de mayo 2008, La Plata. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.677/ev.677.pdf

CALMELS, D. (2004). *Juegos de Crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*. Argentina: Biblos.

CHOKLER (1994). *Los organizadores del desarrollo psicomotor*. Ediciones cinco. Buenos Aires.

CONTANT Y CALZA (1991) *La unidad psicosomática en psicomotricidad*. Masson: España.



ESCRIBÀ ET AL. (1999). Psicomotricidad. Madrid: Gymnos.

KERÉNYI, K. (1991). Los dioses de los griegos. (p.26). Monte Ávila Editores Latinoamérica, C.A

LE BOULCH, J. (1995). El desarrollo Psicomotor desde el Nacimiento hasta los 6 años. Consecuencias educativas. España: Paidós.

RAVERA, C. (2000). Desarrollo psicomotor y juego: importancia de los juegos que despiertan el placer sensoriomotriz en el proceso de simbolización. En *Cuerpo y Representación*. (p.131-146). Montevideo: Psicolibros.

RUIZ, A. (2002). La unión – separación, un proceso clave en la construcción de la identidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales* 2002. Recuperado el 09 de mayo, 2011. En: www.iberopsicomotricidadum.com

SÁNCHEZ, J. Y LLORCA M. (2008). Recursos y estrategias en Psicomotricidad. Málaga: Aljibe.

MÁSTER DE PSICOMOTRICITAT, (1994-1996). Marc Curricular de la Práctica Psicomotriu (M. A. Hernández, trad.). Universitat de Barcelona: Barcelona

Trabajo presentado en 1er Congreso Internacional de Psicomotricidad. Prevención, Educación y Clínica. Aportes Interdisciplinarios. Santiago de Chile, noviembre de 2011



Terapia corporal y psicomotricidad : Como acompañar a adultos que sufren de trastornos de la imagen corporal, ejerciendo en profesion liberal

*Corporal mediation therapy and psychomotricity: how helping
adults with troubles in body image in private practice.*

Sabine Fritis Arcaya

DATOS DE LA AUTORA

Sabine Fritis Arcaya es Diploma de Estado en Psicomotricidad, otorgado por la Universidad de Lyon (Francia). Ha trabajado en hospitales geriátricos, especialmente en balneoterapia. Ejerce como terapeuta psicomotriz en consulta privada (fertilidad, sexología, conductas alimentarias, geriatría). Profesora de psicomotricidad y geriatría en la Universidad de Lyon. Imparte también diversas formaciones a estudiantes de enfermería, auxiliar de enfermería, conductor de ambulancia y educador especializado. Dirección de contacto : nidavril@free.fr

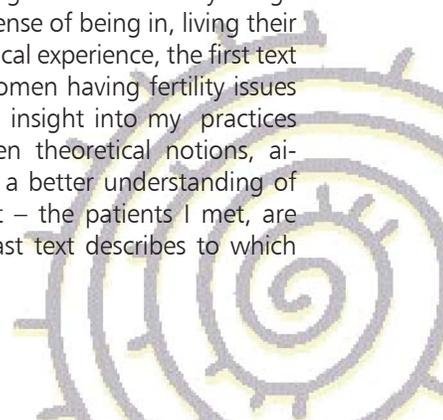
RESUMEN

Trabajando como psicomotricista en una consulta privada, atiendo a adultos que sufren de trastornos de la imagen y del investimento corporales (en el sentido de habitar su cuerpo).

Basado en mi experiencia clínica, el primer texto habla de mis encuentros con mujeres con problemas de fertilidad. Esta ventana sobre mi práctica les dará una idea más amplia de lo que propongo a mis pacientes. Después, abordaré algunas nociones teóricas que podrán contribuir a comprender

ABSTRACT

As a psychomotor therapist in private practice, I deal with adults suffering troubles in body image and investment (in the sense of being in, living their body). Based on my clinical experience, the first text relates my work with women having fertility issues while providing a broad insight into my practices with such patients. Then theoretical notions, aiming at contributing to a better understanding of what animates – or not – the patients I met, are presented. Finally, the last text describes to which



mejor lo que anima - o desanima - a los pacientes que encuentro. Pues veremos en que medida la terapia psicomotriz, por su enfoque corporal y relacional, puede contribuir a su bienestar.

PALABRAS CLAVE

Terapia psicomotriz - terapia a mediación corporal - imagen del cuerpo - investimento corporal - fertilidad - conductas alimentarias - sexología - adultos

extent psychomotor therapy, as a body and relational approach, might contribute to patients' well-being.

KEYWORDS

Psychomotor therapy - corporal mediation therapy - body image - investment of the body - fertility - eating habits - sexology - adults

Después de haber ejercido durante un tiempo en un hospital geriátrico, hoy en día trabajo en una consulta privada, donde atiendo a adultos que sufren de trastornos de la imagen y dificultades a investir su propio cuerpo (en el sentido de habitar su cuerpo).

Los problemas que los llevan a consultar son diferentes : pueden ser problemas de fertilidad, de sexología, de dolor, de las conductas alimentarias, o incluso, de geriatría. Pero tienen en común que dichos problemas les hacen sentir un cuerpo "enemigo" en el cual es desagradable vivir. Para algunos desde hace un tiempo y para otros desde siempre.

Basado en mi experiencia clínica, el primer texto habla de mis encuentros con mujeres con problemas de fertilidad. El trabajo que describo no es específico a esa problemática, porque para mi, el síntoma importa poco, teniendo en cuenta mis objetivos terapéuticos. Esta ventana sobre mi práctica les dará una idea mas amplia de lo que propongo

a mis pacientes.

Después, abordaré algunas nociones teóricas que podrán contribuir a comprender mejor lo que anima - o desanima - a los pacientes que encuentro. Pues veremos en que medida la terapia psicomotriz, por su enfoque corporal y relacional, puede contribuir a su bienestar.

1. LAS MUÑECAS RUSAS : HISTORIAS DE MUJERES MAL EN SU CUERPO

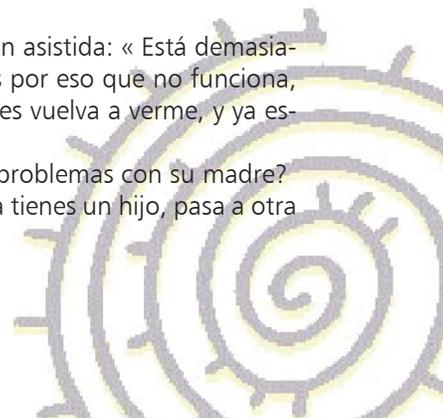
La cuñada dice: « El problema está en tu cabeza : cuando no pienses en eso, funcionará... »

Su amiga: « Intenta la adopción, puede ser que te desbloquee. »

El médico de procreación asistida: « Está demasiado estresada, señora, es por eso que no funciona, después de las vacaciones vuelva a verme, y ya estará mejor.

El psicoanalista: ¿Tiene problemas con su madre?

El matrimonio amigo: Ya tienes un hijo, pasa a otra cosa.



El marido: No, esta noche no querida, justamente cuando se que es el momento de la ovulación, me bloqueo, porque siento que piensas en eso.

La sobrina de 4 años: ¿Por que no tienes hijos?

Las colegas de trabajo: Estoy harta de mis niños!

El ginecólogo: ¿Tiene 28 años? No hay razón de preocuparse todavía!

La mejor amiga: Estoy embarazada. Nos veremos después del parto, porque se que será duro para ti el verme con mi enorme barriga.

El médico de procreación asistida: sus ovarios son caprichosos.

Entrevista de trabajo: ¿ Por que no ha tenido hijos ?, ¿ No quiere tener pronto? No es compatible con este trabajo.

La suegra: ¿ Cuándo vas a darnos un nieto? No tienes que tardar, ya tienes 38 años.

¿Sigo? No, porque ya saben como continua : podríamos escribir un libro con todas estas frases asesinas, que han sido dichas con la intencion de ayudar.

La fertilidad es a menudo una historia múltiple, en la que muchos factores están en juego en cada miembro de la pareja, de manera diferente para cada uno. Sin duda es una mezcla de nuestra historia, nuestra fisiología y nuestras hormonas, el contexto profesional o familiar del momento. Y si tal o tal criterio hace un eco en nosotros, escucharlo sería de una gran riqueza. No escuchar esto porque « dicen que funciona”, sino porque simplemente es importante para si mismo.

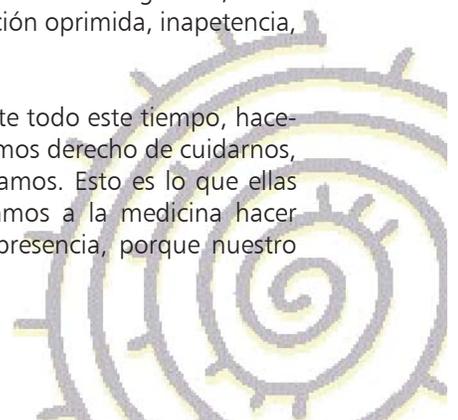
Al final, no sabremos realmente que es lo que ha influido, o no... Con dolor, esta experiencia viene a decirnos que la vida no se puede controlar, a pesar

de los progresos de la ciencia : y que finalmente la vida adviene bajo el influencia de factores que no controlamos.

Tanto mejor dirían los filósofos... De la frustración viene la creatividad, de la necesidad vienen el lenguaje y la inteligencia. Pero nada es mas fácil que hablar en estos términos cuando esta aventura no es la nuestra. Cuando nada cuenta mas que ese niño ausente en la mujer con el vientre vacío, un vientre seco, ella que se pregunta si es verdaderamente mujer sin ser madre, si es digna de ser amada y de ser querida sin llevar un niño en su seno, sin dar un hijo a su compañero. O... no piensa nada, vive su dolor dentro de su vientre y de su corazón, aunque no sea "razonable". Sin duda porque identidad-maternidad-feminidad se funden en la misma entidad en la mayoría de las mujeres, como identidad-virilidad-masculinidad se funden en la mayoría de los hombres.

Lo que es seguro, es que sentir el proyecto de maternidad averiado juega mucho sobre el ánimo y la manera de sentirse en su cuerpo, y eso, no nos ayuda a tener las ganas de continuar. Los tratamientos son muy pesados y difíciles para el cuerpo y sus estados de ánimo. El estrés generado es fuente de malestar: tensiones, dolor de espalda, dificultad para dormir, problemas de digestión, nudo en el estómago, respiración oprimida, inapetencia, gran apetito...

Sin darse cuenta, durante todo este tiempo, hacemos como si no tuviésemos derecho de cuidarnos, como si no lo mereciéramos. Esto es lo que ellas testifican. Y luego dejamos a la medicina hacer su trabajo sin nuestra presencia, porque nuestro



cuerpo se volvió solo un "objeto" de cuidado, de tratamiento médico. No sabemos que hacer, entonces dejamos hacer la ciencia. No nos atrevemos a creer porque duele demasiado fracasar ... pero « si no crees, nunca lo lograrás" nos dice nuestra colega de trabajo, quien lo ha leído en una revista femenina.

Que hacer entonces para apaciguar esta rabia, este sentimiento de injusticia, este hastío que lleva hasta hacerse mal a si mismo, esta idea nos obsesiona día y noche, este desánimo, estas ganas de plantar todo a veces ? ... Lo peor es que estos « ¿ yoyos ? » emocionales se prosiguen, uno después del otro, sin dejarnos en paz, al ritmo de los exámenes, las estimulaciones, inseminaciones, punciones, transferencias, insoportables esperas que nos ponen insoportables. La esperanza y la alegría extrema se alterna con los "ya no creo más", los miedos, tristezas y rabias.

Este vals agotador no es en nada propicio para reencontrar nuestras propias cualidades. Todas las mujeres, todos los hombres que he acompañado poseen estas cualidades, la fuerza que nos empuja hacia lo mejor, pero que por el momento no están ¿en medida ? de conectarse de nuevo, a menudo por agotamiento y culpabilidad.

Mi trabajo en la consulta, a través de la terapia psicomotriz, será de acompañar a esas mujeres, y algunas veces a sus compañeros, a atravesar mejor este período de vida que los sacuden, tanto físicamente como moralmente.

La gente dice : « Psicho-que? Pero... la psicomotricidad es para los niños, los discapacitados! » Lo

que respondo a los ginecólogos, psiquiatras, sexólogos, o la paciente que me lo pregunta es : "La terapia psicomotriz es una técnica que se aborda de manera corporal y relacional, que acompaña a cualquier persona, de cualquier edad o dificultad, para vivir mejor, y "habitar" mejor su cuerpo".

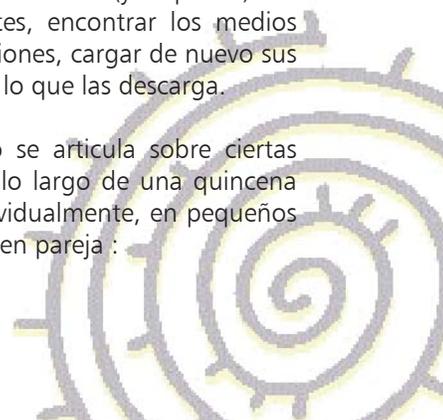
Un primer encuentro y luego otro con el compañero, permiten el empezar a conocerse mejor. Para la paciente, o su pareja, es el momento de contar la historia, a veces caótica, de este proyecto averiado de tener un hijo, y para mí de presentar mis objetivos y mediadores. Y si la famosa frase "¿funciona?" se respira en el aire, respondo que sí, "funciona", si el objetivo es de reapropiarse su cuerpo y sus proyectos.

Durante la sesión hay un tiempo para el diálogo y otro de trabajo corporal.

Un tiempo de diálogo para hablar de sus sentimientos o emociones, y encontrar una escucha sobre lo que se quiere decir sobre el recorrido clínico, familiar, personal...

Un tiempo de trabajo corporal para ponerse en contacto con su propio cuerpo, que es de nuevo familiar, un "aliado". Para sentir mejor sus fuerzas, y sus cualidades, para encontrar (y respetar!) sus necesidades y sus límites, encontrar los medios para apaciguar sus tensiones, cargar de nuevo sus baterías y alivianarse de lo que las descarga.

El proyecto terapéutico se articula sobre ciertas temáticas abordadas a lo largo de una quincena de sesiones, ya sea individualmente, en pequeños grupos o algunas veces en pareja :



- Trabajar sobre su eje corporal y anclarse con ejercicios de situaciones corporales, de atarse al suelo o de descubrir curvas de nuestro eje.

- Mejorar el conocimiento y conciencia de su cuerpo, igualmente en sus manifestaciones emocionales : por la observación de uno mismo a través de la relajación, del masaje, envoltorio y trabajo de impresiones gráficas (modelado, pintura, dibujo).

- Regular su tono muscular, poder apaciguarse o reencontrar el impulso : con diferentes tipos de relajación o eutonía ; empujando, tirando y resistiendo al otro ; juegos de contrastes entre movilidad e inmovilidad...

- Vivir la experiencia de su cuerpo en el espacio, explorando su propia proxémica, determinar su esfera personal, hacerse suyo el espacio, y poder prolongarse en el espacio de la pieza.

- Vivir la experiencia de su cuerpo en relación a si mismo y a los otros, gracias a una serie de ejercicios entre dos o mas personas : defender su territorio, guiar o ser guiado, ayudarse, dar o recibir, cargar o ser cargado, ponerse u oponerse frente al otro

- Vivir la experiencia de los diferentes espacios corporales e investirlos, especialmente la cintura pelviana y la caja torácica. La cintura pelviana de manera anatómica, con movimientos, en sus ciclos y ritmos, danzada o respirada. El tórax, como la fuente del trabajo respiratorio, vocal y vibratorio.

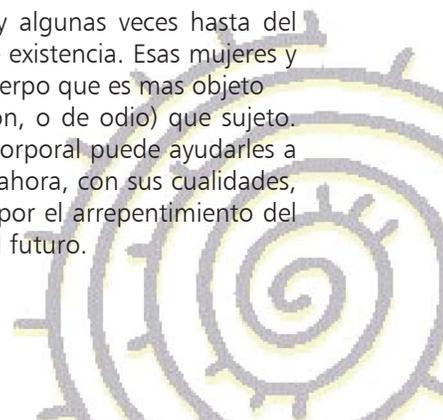
- Descubrir, redescubrir y aprovechar su creatividad, a través de la danza, del trabajo vocal, del dibujo o de la pintura, del modelado y de la escritura.

Todas estas experiencias pueden contribuir al encuentro de esas mujeres con su encarnación y su "propio ser", de manera mas serena y a menudo mas alegre de lo que ellas pensaban. Pues el trabajo se acaba, cuando la persona se siente suficientemente bien para proseguir su camino sola, tener las herramientas adecuadas, reapropiarse el cuerpo, sus cualidades. Algunas veces están embarazadas, o no lo están todavía o no lo estarán.

Las "muñecas rusas" estan ligadas a la idea de que encarnamos múltiples identidades, con la duda causada a veces por esta crisis de vida: yo soy "yo", pero...si no soy madre, soy una hija? soy una niña? soy una mujer (adulta, esposa)?

Esta interrogante está también en todos los pacientes que acompaño: yo soy "yo", lo he sentido algunas veces, pero en este momento me cuesta reencontrarme, en este cuerpo viejo, enfermo, doloroso, extraño, diforme, o gordo...que me lo impide.

Es un período de posible discontinuidad del sentimiento de identidad y algunas veces hasta del sentimiento corporal de existencia. Esas mujeres y hombres viven en un cuerpo que es mas objeto (clínico, de manipulación, o de odio) que sujeto. Pasar por el mediador corporal puede ayudarles a anclarse en el aquí y el ahora, con sus cualidades, sin dejarse contaminar por el arrepentimiento del pasado o los miedos del futuro.



Escuchar sus intuiciones, protegerse, permitirse, osar, sentirse mujer, sentirse hombre, sentirse fuerte, reconciliarse con su cuerpo, esperar, hacer una pausa, calmarse, reinvolverse en sus proyectos como el capitán de un barco, reír aceptar... son algunos de los frutos del "cuidado de si mismo" sembrados grano a grano en las sesiones de terapia psicomotriz.

A través de esos múltiples encuentros, que son sobre todo encuentros de las personas consigo mismas, podremos preguntarnos: " de que vienen a dar a luz?".

Descubrir sus facetas, sus fallas, sus tesoros, sus riquezas, como se abre sin fin la serie de muñecas rusas; finalmente, es quizás, aceptarse en su complejidad, para vivir mejor su unidad.

2. ¿Y SI VAMOS DEL LADO DE LA TEORIA?

Todas las personas que vienen a mi consulta tienen un punto en común: se sienten « mal en su cuerpo », desde hace tiempo para la mayoría o desde siempre para algunos.

No lograr tener hijos, dar a luz, no sentir placer sexual, sentirse en un cuerpo extraño, deforme, doloroso, incapaz : ciertas crisis pueden dejarnos una impresión de vivir en un cuerpo ajeno, desagradable o decepcionante.

Esto influencia la imagen, a menudo deplorable, que tenemos de nosotros mismos. A menos, que al contrario, esa imagen lo cristalice y lo encarne así. Esta idea me evoca las nociones de imagen de si mismo, de imagen del cuerpo y de estima de si mismo, y me hace profundizar algunos fundamen-

tos teóricos que veremos a continuación.

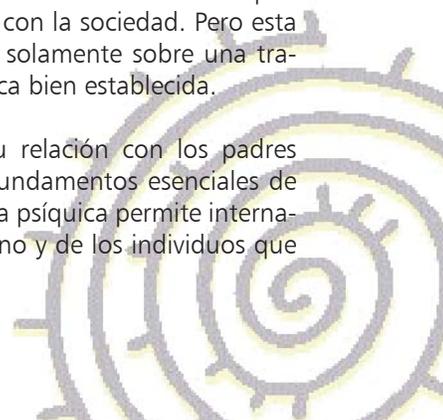
2. 1 El SI-MISMO, el YO, y la imagen de uno mismo

Los conceptos psicoanalíticos, descritos por Laplanche y Pontalis (1994), sitúan el origen del narcisismo al nivel de lo que llamamos " el narcisismo primario ", que es una inversión de toda su libido sobre si mismo durante las primeras etapas de la vida, antes de que el niño tenga conciencia de si mismo o de los demás. De esta inversión libidinal, alimentada por la interiorización del amor de sus padres, nace una impresión corporal de existencia: el SI-MISMO, en relación con el funcionamiento sentivo-afectivo del cuerpo.

El niño toma conciencia mas tarde que es diferente de los demás. Su impresión corporal de existir, el SI MISMO, pierde importancia frente a un YO mas diferenciado. El narcisismo secundario nace, entonces, de una apertura hacia el mundo que se manifiesta en el interés por los objetos que le rodean, y de esta manera continúa a implicarse. Su elección le llevara sobre los objetos que le apoyen (como sus padres) o que se le parezcan.

El individuo se construye también cuando empieza a entrar en contacto con la sociedad. Pero esta construcción es posible solamente sobre una trama de estructura psíquica bien establecida.

La interiorización de su relación con los padres constituye uno de los fundamentos esenciales de la psique. Esta estructura psíquica permite internalizar los datos del entorno y de los individuos que



le rodean, transformándose uno a uno en sus objetos internos, como referencias y fundamentos de su identidad. El niño internaliza la realidad que se convertirá a través de sus vivencias, de su historia, en una "realidad psíquica".

El individuo también puede "internalizarse" en su estructura psíquica, con un objeto que puede investir afectivamente de modo narcisista, o desinvertirse de acuerdo a su estado, su historia, sus referencias culturales. Es la imagen del si mismo.

2. 2. Narcisismo, IDEAL del YO y pulsión de vida

- Narcisismo

El amor de sus padres ofrecerá al niño una cierta seguridad que le permitirá afrontar la vida, alimentará su narcisismo y la estima que tiene de si mismo. En el caso de una relación que no es suficientemente satisfactoria ni segura, el niño y luego el adulto, buscará un apoyo externo del cual será dependiente. Este funcionamiento lo hará aún mas frágil frente a la pérdida.

- IDEAL del YO

Utilizando la terminología de Freud, el niño construye poco a poco sus representaciones, sus referencias sociales y familiares que harán sus valores. Nace, entonces, el IDEAL del YO, modelo fantasmático que busca de manera inconsciente a igualar y alcanzar. El SUPER YO tendrá el papel de vigilar que el YO sea conforme a su IDEAL de YO.

¿Pero que pasa con el IDEAL del YO femenino, masculino, familiar, social, amoroso, corporal que

teníamos, cuando la realidad que muestra este ideal es inalcanzable? ¿Que queda entonces a favor del narcisismo? Nuestro modo de vida social y cultural, dando una plaza mas importante al YO y a su ideal, fragiliza entonces el narcisismo, y daña su autoestima cuando los sueños que estan ligados a el se rompen.

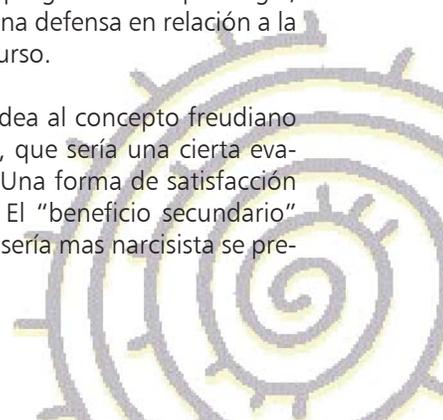
Pero la distancia entre lo ideal y la realidad, parte integrante de todos los destinos, es vivido dramáticamente cuando concierne a los fundamentos de la identidad. O cuando un narcisismo demasiado frágil galopa en vano, eternamente, detrás de un IDEAL del YO, para sentirse satisfecho.

- Pulsión de vida

No tiene nada de extraño, entonces, que en las situaciones dolorosas y tensas, la pulsión de vida de las personas - esta pulsión de autoconservación y de amor de si mismo, este guardián de vida - sea vulnerable frente a las tendencias destructoras (pulsión de muerte), aquellas que aspiran a la reducción completa de las tensiones.

Paradójicamente, preocuparse de su síntoma (problemas de fertilidad, de la sexualidad, de las conductas alimentarias, los dolores, problemas de invalidez...) podría ser considerado como un medio para mantener su pulsión de vida. El individuo habita de nuevo su cuerpo gracias a su patología, y permite el establecer una defensa en relación a la descarga narcisista en curso.

Podremos acercar esta idea al concepto freudiano de "beneficio primario", que sería una cierta evasión en la enfermedad. Una forma de satisfacción libidinal en el síntoma. El "beneficio secundario" en el que la satisfacción sería mas narcisista se pre-



señala después del síntoma : el "enfermo", momentáneamente incapaz de investirse el mismo, solicita a su entorno para hacerlo, o verifica su apego.

2. 3 Identidad corporal : soy un cuerpo

El estado del cuerpo, la imagen de si mismo y la que los otros nos reflejan, influyen sobre el sentimiento de identidad. El YO psíquico se apuntala en el YO corporal al cual se identifica para representarle. En efecto es a través de un anclaje esencialmente corporal que nace y perdura el sentimiento de existir, de ser uno mismo. El cuerpo ya no es únicamente materia, sino que es el nido de las emociones, de los pensamientos, de las sensaciones, de las reacciones que nos hacen ser nosotros mismos : podemos decir entonces, que de cierta manera es un cuerpo "si mismo". Un cuerpo si mismo autónomo, diferente de los otros, cuya permanencia en el tiempo participa al sentimiento de identidad. La autoestima es su principal alimento, mas que el sentimiento de poseer, o de hacer.

La imagen del cuerpo engloba las representaciones conscientes e inconscientes que nos hacemos de nuestro propio cuerpo. Es de cierta manera el aspecto psicológico del cuerpo: una representación en imágenes que rinde cuentas de los sentimientos y creencias del sujeto sobre su cuerpo. Es también la memoria afectiva de todo lo que el cuerpo ha sentido, de los buenas y malas vivencias.

Tres niveles de imagen del cuerpo están enunciados por Schilder (1980):

- Un primer nivel, Fisiológico, se refiere a nuestras

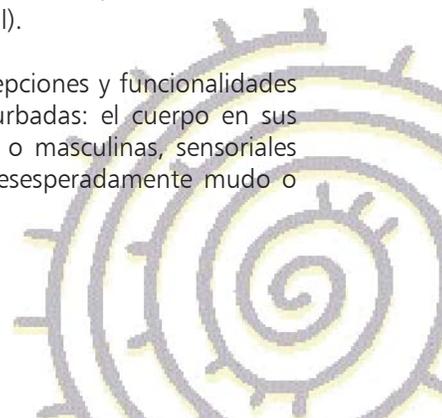
sensaciones, percepciones visuales y kinestésicas de nosotros mismos, podría corresponder al esquema corporal clásico; garantiza la unidad corporal indispensable a la imagen del cuerpo. La morfología es entonces un elemento que se incluye en la imagen corporal, aunque su representación no sea siempre fiel a la realidad corporal

- Un segundo nivel, Libidinal, de un punto de vista psicoanalítico : esta ligado a las integraciones pulsionales del estado oral, anal, fálico y genital; la imagen del cuerpo se estructura a partir las zonas erógenas.

- El tercer nivel es Relacional. En efecto, sin los "otros", no hay imagen corporal. Los « otros » son fuente de imitación e identificación en el nucleo familiar (imagos parentales), y dentro del grupo social (identidad profesional, moda...). La imagen corporal es la representación inconsciente que tenemos del cuerpo. Es igualmente la imagen que pensamos mostrar a los otros. Muy cerca del desarrollo del YO, evoluciona a través de su relación con los otros y en función del desarrollo de la personalidad del individuo.

Las personas que encuentro en las sesiones están afectados en estos tres niveles de imagen corporal, fisiológico, relacional y libidinal (relacionados con la investidura corporal).

- las sensaciones, percepciones y funcionalidades del cuerpo, están perturbadas: el cuerpo en sus dimensiones femeninas o masculinas, sensoriales y funcionales, queda desesperadamente mudo o dolorosamente ruidoso.



- las identificaciones son imposibles o vividas en la vergüenza: este cuerpo – « el yo corporal » - es portador de diferencias que conducen a una representación negativa de si mismo.

- este cuerpo decepcionante es, entonces, desinvestido, negado, dejado de lado, o sobreinvertido negativamente- es el quien cristaliza toda la rabia de si mismo. A menudo es investido como cuerpo-objeto, permitiendo así disociar el YO de su envoltorio, dejándolo de lado. En el mejor de los casos, tratamos de repararlo, en el peor, restringirlo o maltratarlo. Es utilizado a veces en los juegos relacionales con su entorno, para garantizar el apego del Otro, o castigarle.

2. 4 La identidad sexual es un eje importante de la identidad.

Esta pertenencia a un grupo identitario, inscrita por la diferencia sexual de los cuerpos, contiene un aspecto sociocultural como la idea que cada uno se hace de ello. Contiene también un aspecto individual por nuestras propias identificaciones parentales y nuestra historia. La dificultad de procrear, de sentir placer, la andrógina inducida por ciertos trastornos alimentarios, contribuyen a fragilizar el sentimiento de pertenencia a un grupo identitario sexuado.

3. LA TERAPIA PSICOMOTRIZ COMO UN CAMINO PARA CUIDARSE UNO MISMO?

3. 1 Un enfoque corporal

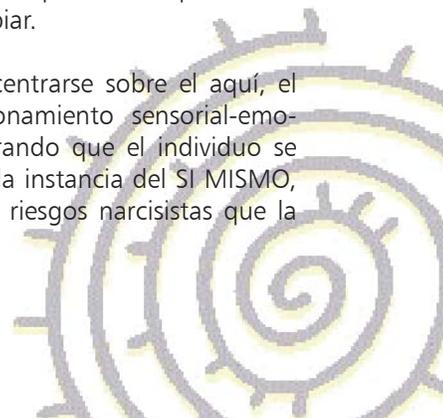
El enfoque corporal es el herramienta terapéutica (y de diagnóstico) de predilección de los psicomotricistas.

La puesta en juego del cuerpo, permite al individuo el acceder a situaciones donde la percepción, la motricidad, la afectividad de este cuerpo serán solicitadas. El individuo podrá acceder a un esquema corporal mas consciente y armonioso, y también a la imagen de un cuerpo mas valorado.

- El trabajo de enfoque físico, de conocimiento y conciencia del cuerpo,
- El de la regulación tónica,
- Todas las situaciones que ponen en juego el eje y los envoltorios corporales,
- Experimentar su cuerpo en el espacio, o los diferentes espacios del cuerpo,
- Vivir el ritmo y la temporalidad del cuerpo,
- Experimentar su creatividad, su expresividad...

... son algunos de los medios para que el cuerpo pueda reintegrar diferentes partes desinvertidas, dándole un sentimiento de continuidad de ser, de seguridad interior y bienestar. También, las experiencias positivas vividas en sesiones, pueden contribuir a reinvestir su cuerpo y a representarse de manera mas serena y favorable. En pocas palabras encontrar de nuevo un cuerpo familiar que el individuo se puede reapropiar.

Este enfoque permite centrarse sobre el aquí, el ahora, sobre el funcionamiento sensorial-emocional del cuerpo. Logrando que el individuo se ponga en relación con la instancia del SI MISMO, menos vulnerable a los riesgos narcisistas que la instancia del YO.



3. 2 Un enfoque relacional

Hemos visto el cuerpo como un teatro de sensaciones, emociones, expresiones y movimientos de vida... Pero vivir en este cuerpo tiene sentido solamente si está en relación con los demás. De esta manera, la relación que se establece entre el psicomotricista y su paciente es tan importante como las técnicas de enfoque corporal.

Ante todo, el psicomotricista es auténtico en su relación con el paciente, relación eminentemente privilegiada. No está obligado a tener un actitud de neutralidad afable, como los psicoanalistas, sino más bien, en una actitud de implicación afable.

La empatía para Carl Rogers (1970), es la base de la relación de asistencia, porque la necesidad más importante del paciente es el ser comprendido en su sufrimiento.

Algunos pacientes recurren a diferentes formas de acción porque no pueden simbolizar y los expresan con problemas de comportamiento, somatizaciones, distonías... El psicomotricista, por su actitud empática, presta al paciente su propio estado emocional para ayudarlo a re-traducir y poner palabras al sufrimiento.

La comprensión de los diferentes lenguajes del cuerpo - como la voz, postura, tono, mirada, gestos, mímicas, o contacto - participa a la comprensión mutua. Esta implicación emocional también se extiende a través de un compromiso corporal indispensable, que permite un tipo de "diálogo psicomotriz".

En esta relación terapéutica en la que el psicomotricista es auténtico e implicado, el paciente es

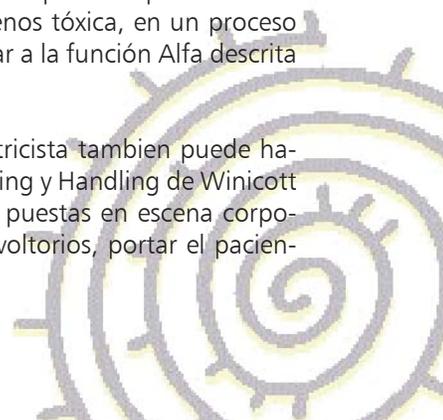
considerado como un sujeto, capaz de tener su opinión, su propio proyecto de curación. Una vez expuestos y propuestos los objetivos y mediadores de la terapia psicomotriz, su acuerdo y su compromiso son necesarios para la alianza terapéutica.

La posición relacional de sujeto no siempre es posible inmediatamente. Algunas veces, cargado por el sufrimiento, el paciente empieza su terapia en una posición regresiva de objeto de cuidado. Él se basa en su terapeuta que "sabe lo que es bueno para él", y en ese momento se establece una relación que podemos llamar maternante.

La posición maternante abarca muchos aspectos del conocimiento psicomotriz durante su acompañamiento terapéutico. Como lo explica Wilfred Bion (1979), de la misma manera que la madre presta su aparato de pensar, de soñar, de rêverie, el terapeuta se va a dejar impregnar por lo que siente y va a prestar su aparato de pensar para ponerlo al servicio de las necesidades del paciente. Esto, sin duda, contribuye a la aparición de intuiciones terapéuticas.

El psicomotricista se ofrece como soporte corporal y psíquico, sólido y contenedor. Este acoge, reconoce y valida las expresiones corporales, verbales, afectivas y emocionales del paciente para restituírselas en una versión menos tóxica, en un proceso que podríamos comparar a la función Alfa descrita por W. Bion (1979).

El trabajo del psicomotricista también puede hacer eco del famoso Holding y Handling de Winnicott (2006) gracias a ciertas puestas en escena corporales como masajes, envoltorios, portar el pacien-



te, la movilización pasiva, etc ... Winicot evoca en este sentido, el papel del terapeuta que contiene y que favorece en el paciente una cierta seguridad narcisista, al fortalecimiento de la identidad y la autoestima.

El paciente se identifica algunas veces al terapeuta, refiriéndose a él en sus movimientos, sus fuerzas y su solidez. Entonces la relación que primero es asimétrica- durante la cual algunos pacientes se sienten dependientes y en deuda con el terapeuta- se hace simétrica poco a poco gracias a la seguridad y confianza que el paciente reencuentra en sí mismo. El acceso, que es de nuevo posible, al juego y la creatividad es un buen indicador.

En este sentido, la posición paternante del terapeuta es igualmente un elemento estructurante de la evolución del seguimiento terapéutico. Si las nociones de involucramiento y regresión son típicamente asociadas a la posición maternante, las de eje, estructura y puente están asociadas a la posición paternante. La transición entre las dos, plantea la necesidad de enrollarse o acurrucarse, antes de enderezarse o erigirse.

El aspecto sólido del acompañamiento del psicomotricista, que "resiste bien", permite al paciente el apoyarse y hasta oponerse para recuperar su posición de sujeto. Al mostrar que "el puede", el terapeuta invita al paciente a devenir autónomo, físico y psíquicamente. Lo que es posible en la sesión - como posarse, oponerse, afirmarse, defenderse, explorar, arriesgarse, osar - se puede trasladar a la vida cotidiana. El paciente tiene acceso de nuevo a una reapropiación de su cuerpo, sus proyectos y de su propia fuerza vital.

Por otra parte la experimentación - y la verbalización - de diferentes posiciones relacionales con el terapeuta, desemboca en una visión más justa del paciente en las relaciones que establece con su entorno. A través de estas relaciones, la persona toma conciencia de sí mismo como un sujeto actor e interlocutor digno de interés.

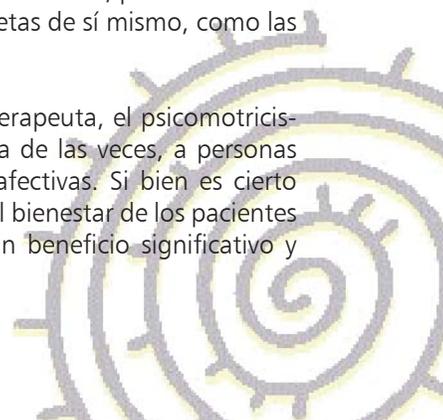
4. CONCLUSIÓN

La vida ofrece períodos sin problemas y otros que se cruzan con crisis. Las crisis experimentadas por las personas que acojo en mi consulta, resuenan en la estima que tienen de sí mismos y su sentimiento de identidad.

Un trabajo de duelo y reorganización psíquica son necesarios para dar menos peso a un YO IDEAL en favor de un SI MISMO más justo. De cierta manera es dar menos importancia al funcionamiento instrumental del cuerpo y de sí mismo - hacer ; tener ; parecer - en beneficio de la dimensión de la alegría de ser, simplemente.

La terapia psicomotriz acompaña este proceso por su enfoque corporal y relacional que contienen. Permite el surgimiento de una cierta reconciliación con el yo corporal más valorizado, pero también la integración de otras facetas de sí mismo, como las muñecas rusas.

Al igual que cualquier terapeuta, el psicomotricista encuentra, la mayoría de las veces, a personas que sufren de heridas afectivas. Si bien es cierto que haber contribuido al bienestar de los pacientes es para el terapeuta un beneficio significativo y



motivador, el hecho de permanecer en la reparación nos mantiene en la ilusión de la omnipotencia del sanador. La realidad del paciente, su condición está ahí para recordarnos que no lo somos.

fuerza, cualidades, humor y creatividad, es para mí una fuente inagotable de asombro y placer. Ellos me dan la fe en la humanidad con toda su riqueza y complejidad.

A pesar de todo, la pulsión de vida de los pacientes que encuentro y la capacidad de recuperar su



BIBLIOGRAFÍA

BION, W.R. (1979). *Aux sources de l'expérience*. Paris: PUF.

LAPLANCHE, J. Y PONTALIS, J.B. (1994). *Vocabulaire de la Psychanalyse*. Paris: PUF.

ROGERS, C. (1970). *La relation d'aide et la psychothérapie*. Paris: ESF.

SCHILDER, P. (1980). *L'image du corps*. Paris: Poche Gallimard.

WINICOTT, D.W. (2006). *La mère suffisamment bonne*. Paris: Payot et Rivages.

Trabajo presentado en 1er Congreso Internacional de Psicomotricidad. Prevención, Educación y Clínica. Aportes Interdisciplinarios. Santiago de Chile, noviembre de 2011



Sentido, grafo y arte

Sens, graph and art

Florent Vincent

DATOS DEL AUTOR

Florent Vincent es Psicomotricista D.E., Master Internacional en Psicomotricidad. Trabaja en el Centro Terapéutico de Día « Le Petit Hans »
Dirección de contacto : fvincent@psychomotricite.com

RESUMEN

El modelo del circuito sensorio-psicomotriz propone un marco teórico interesante por sus aplicaciones clínicas con niños psicóticos.

Dentro de un grupo, basado en las actividades gráficas y de expresión por medio del dibujo, las situaciones elaboradas a parte de esta teoría han permitieron una evolución en el registro de la sensorialidad.

PALABRAS CLAVES

Psiquiatría infantil – Niño psicótico - circuito sensorio-psico-motriz – Mediación – Sensorialidad.

ABSTRACT

The model of psychomotor sensory-loop proposes a theory with useful clinical applications for psychotic children. In a group, based on art and graphics activities and expression, therapeutic situation inspired by this theory permitted a development of the sensoriality.

KEYWORDS

Child psychiatry – Psychotic child - Sensory-psychomotor loop – Mediation – Sensoriality



Y muy pronto abrumado por el triste día que había pasado y por la perspectiva de otro tan melancólico por venir, me llevé a los labios una cucharada de té en el que había echado un trozo de magdalena. Pero en el mismo instante en que aquel trago, con las migas del bollo, tocó mi paladar, me estremecí, fija mi atención en algo extraordinario que ocurría en mi interior. Un placer delicioso me invalidó, me aisló, sin noción de lo que me causaba [...] Dejé de sentirme mediocre, contingente mortal. ¿De dónde pondría venirme aquella alegría tan fuerte? Me daba cuenta de que iba unida al sabor del té y del bollo, pero le excedía en mucho, y no debía de ser de la misma naturaleza. ¿De dónde venía y qué significaba? ¿Cómo llegar a aprehenderlo? Bebo un segundo trago, que no me dice más que el primero; luego un tercero, que ya me dice un poco menos. Ya es hora de pararse, parece que la virtud del brebaje va aminorándose. Ya se ve claro que la verdad que yo busco no está en él, sino en mi.

Marcel Proust, Du Côté de chez Swann

Que aperitivo! Un artículo que habla de la psicomotricidad con un prefacio del gran Marcel Proust. Se trata exactamente de esto: ¿qué sentido psicomotor da a la famosa magdalena de Proust, que fondo de su arte nos ha dejado bajo una forma gráfica que ha llegado hasta nosotros?

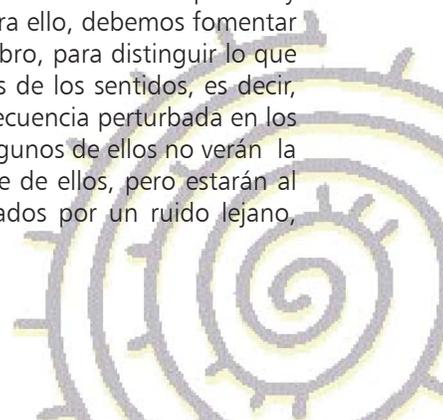
Esta famosa magdalena, desarrollada por Proust, insiste ciertamente en una única modalidad sensorial que es el sentido del gusto, pero abre también nuestras perspectivas sobre los sentidos, en el sen-

tido más amplio del término. Así otros autores han hecho hincapié en formas diferentes a la imagen de Suskind (1984) para el olfato. Pero para entender en una perspectiva psicomotriz este proceso de influencia de la sensación sobre nuestra vida psíquica, podemos apoyarnos sobre el circuito sensorio-psico-motor (Pes y Feldman, 1995) que nos permite pasar de la división psique / soma a una triangulación donde aparece la sensorialidad.

Según esta teoría, la sensorialidad puede constituir un punto de entrada, el input de todas las modalidades que permiten activar la vida psíquica, la motricidad en todas sus formas (motricidad voluntaria o no, motilidad), siendo el resultado de ésta la integración sensorial. Podemos, por ejemplo, considerar esta dinámica en la conexión entre la motricidad oral y la elaboración del lenguaje, la misma que permite la expresión, la puesta afuera de vivencias internas.

Este evento, la creación de la lengua es particular y marca la experiencia terapéutica en pacientes jóvenes con trastornos del espectro autista, como veremos más adelante con Tom.

De manera más general, apoyarse sobre la dinámica del circuito sensorio-psico-motriz puede permitirnos caminar por los meandros de la psicosis y su puesta en forma. Para ello, debemos fomentar la competencia del cerebro, para distinguir lo que proviene de los órganos de los sentidos, es decir, la sensorialidad, con frecuencia perturbada en los psicóticos. De hecho, algunos de ellos no verán la brusca agitación delante de ellos, pero estarán al mismo tiempo perturbados por un ruido lejano, un ligero olor.



Se tratará entonces, a través de la acción terapéutica de la psicomotricidad de promover la integración sensorial de manera que se haga más precisa y por lo tanto más eficaz (Feldman, 1993). Esta sensorialidad puesta en dirección de la atención psicomotriz puede ser considerada como la entrada bruta de las informaciones provenientes de los órganos sensoriales. Nosotros los encontramos bajo la forma de los cinco sentidos, según la acepción clásica, sin jerarquizarlos porque la integración cortical se encargará de hacerlo: oído, olfato, visión, gusto, tacto.

A esto hay que añadir el sentido kinestésico y la beríntico que constituyen en sí mismos un sexto sentido (Berthoz, 1997). Por otra parte, tomando en cuenta el sistema tálamo-cortical, podemos hacer la hipótesis que si el cortex y su corolario, la categorización del mundo, está afectado en los psicóticos, el tronco cerebral puede también estar afectado. De hecho, éste último con el sistema límbico, se ocupa de los valores principalmente morales o sociales (Edelman, 1992), valores que a menudo para los niños psicóticos son difíciles de integrar porque viven en una realidad que les es propia. Como veremos en el caso clínico de Tom, es éste valor moral que debería haberle impedido hacer ruido para no molestar a los otros.

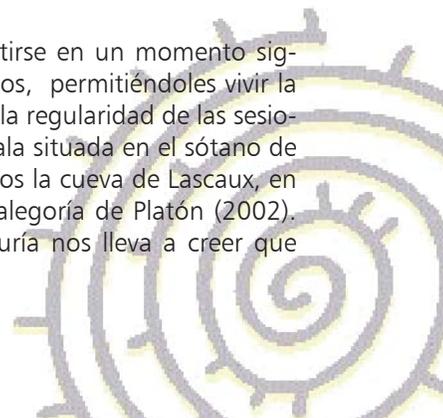
Partiendo entonces del principio del circuito sensorio-psico-motor, podemos postular que la creación gráfica del niño psicótico se hace a partir de un vacío, pero no de un vacío de sentido. En otras palabras, una manifestación psíquica será capaz de aferrarse a elementos de la realidad tangible a través de la actividad creativa de los niños alrededor de los materiales. Es entonces posible elaborar

un proyecto de grupo que permitirá de promover la sensorialidad. Es en esta perspectiva que hemos propuesto crear un grupo, co-animado con una educadora especializada, cuya organización se centró alrededor de encuentros sensoriales con la materia con el fin de suscitar emociones y comprometer a los niños en una nueva experiencia de sí mismos, como ha sido descrito por Doron (2003).

Dentro de este marco, los adultos determinan el material, proponen los colores o el tema, para dar a estos jóvenes pacientes un marco seguro, donde la producción podrá libremente apoyarse en las emociones, la creación, estando ligada a los materiales. Nosotros nos mantenemos atentos para dar lugar a la apropiación personal de la mediación por cada uno, mientras que se les pide que respeten un marco con instrucciones específicas. De hecho, el formato de la "magdalena" de cada uno podrá hacerse libremente en un entorno estable y sereno.

Con nuestra presencia, hemos querido despertar y suscitar en los niños, el deseo, el placer de dejar una huella y de expresarse, en un marco continente y de respeto, apoyándonos igualmente en las bases teóricas sobre el grupo desarrolladas por Anzieu (1999).

Este taller debía convertirse en un momento significativo para estos niños, permitiéndoles vivir la continuidad a través de la regularidad de las sesiones, en el fondo de la sala situada en el sótano de una casa que llamábamos la cueva de Lascaux, en referencia a la famosa alegoría de Platón (2002). Así, el amor a la sabiduría nos lleva a creer que



lo que vemos en nuestra cueva más profunda, las sombras que se mueven son la representación distorsionada de una realidad diferente. Estos dibujos, primitivos y arcaicos, ¿no son a la vez arte y una forma primera de lenguaje escrito? ¿Y el funcionamiento de ciertos sujetos psicóticos no está regulado por principios arcaicos?

Con el fin de aclarar mi propósito, les propongo algunas viñetas clínicas, evidentemente todas diferentes pero ligadas las unas a las otras.

Eric

Eric esta fascinado por el flujo de los líquidos. Pero más allá de la problemática de dentro - fuera, característica recurrente en un número no despreciable de pacientes que sufren de psicosis, consideramos la posibilidad de usar con él la pintura, de forma similar al agua.

Además, el acceso al significado es fundamental para este niño, a quien no le gustan algunas letras de su nombre que tiene en común con sus otros hermanos.

La dinámica del movimiento expresivo plantea la pregunta del interior/exterior, preocupado por angustias arcaicas, como numerosos niños que encontramos en el corazón de la institución, cuya construcción de la identidad corporal está fuertemente perturbada (Pireyre y Haillant, 2007; Pireyre, 2008) en comparación a la norma comúnmente empleada (Reinhard, 1990).

La expresión de sus emociones pasa por el manejo de material y su distribución sobre la hoja. Eric rasca, pincha la hoja cubierta de pintura. Así, el ma-

terial soporta bien la agresividad, los sentimientos negativos, que son a veces más difíciles de aceptar para el adulto. El objeto mediator establece una distancia necesaria para observar y entender.

Por lo tanto, el ejemplo de Eric nos enseña que la motricidad se experimenta de modo diferente: los psicóticos utilizan el efecto del gesto por sus cualidades sensoriales, y no por sus efectos espaciales.

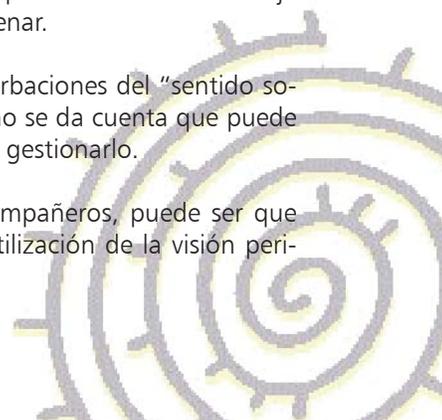
Tom

Tom ha dibujado numerosos cocodrilos durante las sesiones individuales. Este niño está preso de una fantasía de "devoración" extremadamente fuerte y presenta una labilidad emocional sorprendente. Sus pasos, de la risa a las lágrimas son desestabilizantes.

El fracaso masivo a un test de motricidad facial (Kwint, 1934) nos enseña, sin embargo, la incapacidad de este niño a gestionar conscientemente su motricidad facial sin relación con sus emociones del momento. Pensamos que la posibilidad de poner sobre el papel sus angustias le ayudaría quizás a sentirse mejor, en todos los sentidos del término. Sus angustias las expresa también a través de un efecto sonoro incesante, de sonidos inarticulados que llenan el vacío del espacio en blanco de la hoja que nunca llegará a rellenar.

El impacto de sus perturbaciones del "sentido social" es tan fuerte que no se da cuenta que puede interferir sobre el otro o gestionarlo.

Tom copiaba de sus compañeros, puede ser que por prevalencia de la utilización de la visión peri-



férica sobre la visión focal. Entonces le resulta más fácil copiar un movimiento percibido sobre otra persona que producirlo a partir de su propia inmovilidad. Podemos ver allí la dominancia de un sistema arcaico, límbico, sobre los sistemas de pensamiento racional. En efecto, el cerebro reptil está programado para seguir movimiento, activándose fuera del control supra-cortical.

El impacto social es, por lo tanto, menos fuerte en este niño, a quien sus sensaciones le invaden, hasta el punto de ser probablemente alucinaciones las frecuentes actitudes de escucha que puede adoptar.

Timothée

Este niño esta invadido por la numeración. Cuenta y enumera la mayor parte del tiempo sin significado aparente. Gracias a los prescripturales, pensábamos hacer surgir una apetencia para las letras.

Durante una sesión de pintura de dedos utilizando el negro, evoca la chouchouka, plato magrebí que saborea regularmente con su abuela materna. Pero este plato es en tonos rojos y su olor suave está relacionado con los vegetales del sol que lo componen, no al olor acre de la pintura. No es entonces razonable evocar la magdalena de Proust como si fuera opuesta a las alucinaciones, notablemente sensitivas, a las cuales Timothée parece también sujeto. Pero los estímulos sensoriales reciben un tratamiento tal que su interpretación por el sistema cortical no los hace comprensibles en nuestro mundo real. Al hacer esto, ¿no se podría entonces considerar el hecho que la consistencia de la pintura de dedos puede ser suficiente a Ti-

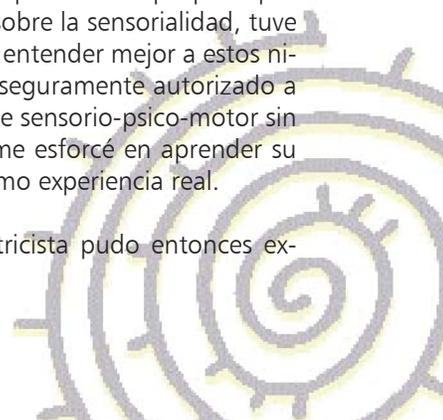
mothée para recordar de modo esencial y arcaico SU magdalena, un plato sabroso relacionado con su historia familiar?

Admitido a tiempo completo en el hospital de Día en 2007/2008, Timothée estuvo escolarizado a tiempo parcial en el año 2008-2009. Su apetito por la escolarización se manifestó.

Es conveniente poner de relieve aquí que las actitudes de escucha de estos dos primeros pacientes ilustran bien las perturbaciones sensoriales de la que son víctimas, de acuerdo a una estructuración psíquica no estándar. Aun así, un trabajo alrededor de las sensaciones se considera totalmente pertinente. Y, de ahí a la sensación, la materia ha abierto a estos niños la conciencia sobre sí mismos. Así que podemos asumir que se trata de la aparición de la sensación de la producción, y no sólo la representación, la que autorizó el trabajo de la psique de los niños.

Así, a partir de la visión que tenía del cuerpo, influido tanto por Bernad (1995) y Damasio (1999) como por Corraze (1973), he ido a buscar, a través del bucle sensorio-motor, un modelo holístico de comprensión de vínculos complejos y estrechos que teje el organismo corporal con la psique. Apoyándome en particular sobre la sensorialidad, tuve el sentimiento de poder entender mejor a estos niños. De este modo, fui seguramente autorizado a entrar en su propio bucle sensorio-psico-motor sin el filtro social, porque me esforcé en aprender su experiencia sensorial como experiencia real.

Mi mirada de psicomotricista pudo entonces ex-



plorar la amplitud de sus vivencias internas y aplicar los medios para tranquilizar sus angustias. En este sentido, el cuidado psicomotor aportado fue, quizás, insignificante en apariencia, pero lo cierto es que estaba lleno de esperanza para cada uno de nosotros, tanto adultos como para los niños.

CONCLUSION

La situación específica de la producción, ligada a los sentidos, está relacionada con el contenido y la estructura psicopatológica de los niños. Aunque la particularidad de los dibujos está unida a las personas, a su carácter, a los acontecimientos de la vida cotidiana, sigue siendo cierto que el estudio de estos casos es un reflejo peculiar, y sin duda emocionante, del modelo explicativo del bu-

cle sensorio-psico-motor. Podemos entonces tener una mirada diferente sobre la motricidad gráfica, la grafomotricidad, a través de un prisma de acercamiento que evite la divergencia.

En consecuencia, la proyección de la sensación en el cuerpo de estos niños sobre la psique llega por una construcción que no se corresponde con la realidad, lo que nos autoriza un objetivo de cuidado psicomotor. El verbo no fue entonces un relevo necesario a la imagen de la motricidad, que puede ser silenciosa (Manzur, 2008). En efecto, la construcción de la "magdalena" de cada uno como un taller de cocina, permite un trabajo sobre la psique, pasando tanto por la sensación como por la motricidad.

BIBLIOGRAFÍA

ANZIEU, D. (1999). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod.

BERNARD, M. (1995). *Le corps*. Paris : Seuil

BERTHOZ, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Paris : Odile Jacob.

CORRAZE, J. (1973). *Schéma corporel et image du corps*. Paris : Privat.

DAMASIO, R. A. (1999). *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris : O. Jacob.

DORON J. (2003) *Les modifications de l'enveloppe psychique dans le travail créateur*, in Anzieu et al. : *Les enveloppes psychiques*, Paris: Dunod.

EDELMAN, M.G. (1992). *Biologie de la conscience*. Paris : O. Jacob.

FELDMAN, D. (1993). *On learning disabilities, behavioral instability and central information processing disorders*. Bordeaux : S.E.D.T.A.

FELDMAN, D., PES, J-P. (1995). *Performances sportives et psychomotricité*. Genève : Jouvence.



KWINT, L.W. (1934). Ontogeny of mobility of the face. *Child Development*, 1-13.

MANZUR, G. (2008). *Les mouvements du silence*. Paris : Albin Michel

PLATON (2002). *La république*. Paris : Flammarion

PIREYRE E.W., HAILLANT, S. (2007). Vers une compréhension psychomotrice du morcellement du vécu corporel in *Evolutions psychomotrices*, 19, 75, 11-21.

PIREYRE, E.W. (2008). L'image du corps : Monolithe ou composite ?, in *Evolutions Psychomotrices*, 20, 82, 198-211.

PROUST, M; (1919-1927). *A la recherche du temps perdu*. Du côté de chez Swann, Gallimard: Paris. Traducción: Pedro Salinas. *En busca del tiempo perdido; Por el camino de Swann*. Alianza editorial: Madrid, 1966

REINHARDT, J-C. (1990). *La genèse de la connaissance du corps chez l'enfant*. Paris : PUF.

SÜSKIND, P. (1985). *Le parfum*. Paris : Flammarion.

Quiero agradecer especialmente a Monique Loureiro, educadora especializada, sin cuyo grupo no hubiera sido posible esta experiencia y también, evidentemente, a los niños.

Traducción: Marcela Fernández-Zosi, psicóloga y Audrey Chesneau, Psicomotricista.



sine sociedad Iberoamericana de neuroeducación

NE 2013

II Congreso Internacional de Neuroeducación

22 y 23 de marzo de 2013 | Argentina | Universidad de Buenos Aires, Facultad de Medicina, Aula Magna, Paraguay 2155, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

EJES TEMÁTICOS

- neurociencias y educación
- neurodesarrollo y ambiente
- lenguaje y aprendizaje
- cognición y metacognición
- el cerebro matemático

- funciones ejecutivas
- educación y movimiento
- lectura y escritura
- estrategias de enseñanza
- inclusión y calidad educativa

DISERTANTES

- Arturo Pinto Guevara (Chile)
- Carla Anauate (Brasil)
- Rita Thompson (Brasil)
- Marco A. Arruda (Brasil)
- Roberto Paterno
- Sandra Torresi
- Jaime Tallis

- Claudia Eusebio
- Miguel Sassano
- Pablo Bottini
- Rubén Scandar
- Luis Ignacio Brusco
- Silvia Jacobovich
- Graciela Martínez López

- María Ester Renalía
- Mariano Scandar
- Juan Carlos Reboiras
- Virginia Tarsitano
- Nora Grañana
- Liliana Kaufmann

Hasta el 31 de enero
Extranjeros: USD 150
Profesionales: \$350
Estudiantes y docentes: \$200
Grupos de 5: descuento del 10%

Hasta el 1 de marzo
Extranjeros: USD 150
Profesionales: \$450
Estudiantes y docentes: \$300
Grupos de 5: descuento del 10%

A partir del 1 de marzo
Extranjeros: USD 150
Profesionales: \$550
Estudiantes y docentes: \$400
Grupos de 5: descuento del 10%

Contacto
contacto@consultorasegmento.com.ar
+54 0221 616 1993

Inscripciones
www.ne2013.com.ar

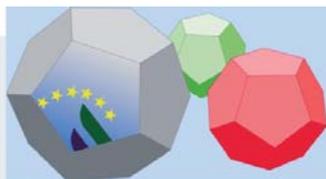
/Neuroeduc

/Neuroeduc

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Facultad de Filosofía, Ciencias de la Educación y Humanidades
Universidad de Morón





5th. European Congress of Psychomotricity Barcelona, May 9-11, 2013

Diferents cares de la psicomotricitat • Different faces of psychomotricity • Diferentes caras de la psicomotricidad

“Diferentes caras de la psicomotricidad”

Emociones, neurociencias y psicomotricidad

Es incuestionable la relación que existe entre lo somático y lo psíquico al referirnos al ser humano. Las emociones, los afectos, son aspectos que condicionan y acompañan al desarrollo somático. Hablamos de un enfoque claramente global cuando nos referimos a la maduración del ser humano. Actualmente las neurociencias evolucionan y descubren de una forma cada vez más clara estos aspectos globales en la estructura y el funcionamiento de la persona. El abordaje psicomotor incide claramente en esta consideración global en todos los aspectos madurativos de la persona, que interaccionan en favor de su evolución.

Culturas, entorno y psicomotricidad

Cada cultura tiene una concepción específica del cuerpo, especificidad que marca unas diferencias y tiene una influencia clara en el tratamiento que se le da al cuerpo. Estas diferencias culturales y ambientales están en la base madurativa y condicionan al lado de las potencialidades genéticas todo el proceso de maduración. La intervención psicomotriz, como cualquier proceso de intervención, no puede obviar estos aspectos que complementan las características innatas de la persona.

Arte, creación y psicomotricidad

Todas las producciones artísticas y creativas en sus diferentes ámbitos (pintura, arquitectura, expresión gráfica, plástica, corporal, danza, etc.), pueden considerarse como las manifestaciones exteriores de la realidad interna de sus creadores. Dicho de otra manera, pueden considerarse como manifestaciones de la imagen corporal de quien las realiza. Quienes trabajamos en psicomotricidad entendemos la expresividad motriz también como una manifestación simbólica de esta realidad interna y pulsional.

Investigación, formación y psicomotricidad

Para que la psicomotricidad pueda ser considerada una disciplina, precisa de una metodología científica que la valide. Es necesaria una labor de investigación para ir creando un cuerpo teórico propio que le dé una significación específica. Esta investigación debe explicitar los referentes científicos teóricos que la fundamentan. Junto con la investigación, y para que la psicomotricidad se mantenga viva, es necesaria la formación; la formación de nuevos profesionales y la necesaria formación continuada de los psicomotricistas.

Estrategias de intervención y psicomotricidad

Los psicomotricistas utilizan diferentes estrategias de intervención, que se adecúan a las características que cada ámbito requiere: preventivo, educativo y terapéutico. Lo específico de cada ámbito está marcado por indicaciones claramente diferenciadas, en relación a las personas con las que se interviene y a la formación específica requerida en cada uno de ellos.

Ciclo vital y la psicomotricidad

La intervención psicomotriz puede ser considerada como un acompañamiento del proceso madurativo de la persona, proceso que no se detiene en todo el ciclo vital. En este sentido, se pueden contemplar distintos tipos de intervención, según las distintas etapas y características del ciclo vital: prematuridad, infancia, adolescencia, madurez, vejez.



NÚMERO

37

ABRIL / 2013



32^e
UNIVERSIDAD DE VERANO
INTERNACIONAL

03 > 12
DE JULIO DE 2013

PARIS
FRANCIA

COLOQUIO / SEMINARIO

PSICOMOTRICIDAD
DOLENCIAS DE
CIVILIZACIÓN

De los pioneros a las terapéuticas actuales
50 años de investigación

INFORMACIONES Y INSCRIPCIONES
(Direccion de la Delegacion)

www.isrp.fr
www.psychomotricite.com



Normas de Publicación

Aspectos formales:

Los trabajos se enviarán por correo electrónico a la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales (**milajl@adinet.com.uy** y a **msassano@fibertel.com.ar**) 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, simposio, jornadas ...).
- Estará escrito en español o portugués y se enviará, preferiblemente, en formato de Microsoft Word (DOC, DOCX o RFT). Los gráficos se presentarán en ficheros GIF o JPG, un fichero por cada gráfico, con nombres correlativos (grafico01, grafico02, 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.

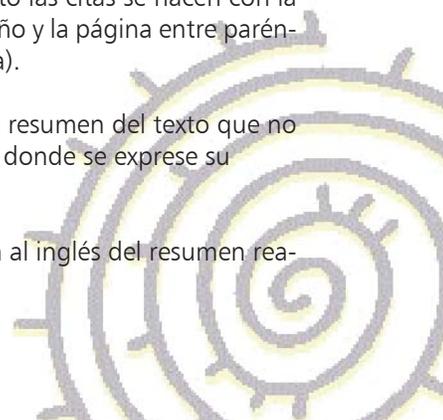
- En ningún caso se utilizará el subrayado o la negrita para hacer los resaltes de texto, que se harán mediante el uso de letra cursiva. Los epígrafes o apartados se harán utilizando mayúsculas y negrita, para el primer nivel y minúscula y negrita para los siguientes niveles, que habrán de numerarse 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 título en inglés, así como 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 rea-



lizado 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: [GRAFICO 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 ponien-

do 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.

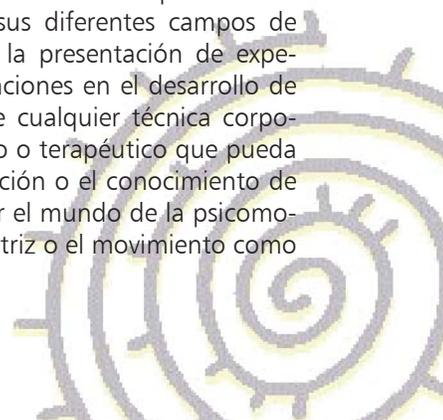
- Para capítulos de libros: Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del capítulo. En Iniciales del Nombre. Apellido (ed-s.). Título del libro, (pp. páginas). Ciudad de publicación: Editorial.

- Para documentos electrónicos: Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del documento [On-line]. Disponible en [http://www ...](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.



Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
ISSN: 1577-0788

NÚMERO

37

ABRIL/2013

