

**CURSO DE INTRODUCCIÓN
A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
(CIEU)**

**LICENCIATURA EN PSICOMOTRICIDAD
TOMO II**

**CURSO DE INTRODUCCIÓN
A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
(CIEU)**

MÓDULO DISCIPLINAR



LA PSICOMOTRICIDAD EN CÓRDOBA¹

En 1960 se crea el Instituto Superior Dr. Domingo Cabred, de carácter Público y Oficial, comenzando sus actividades el 7 de junio de 1961. Se funda con la necesidad de dar respuesta a la atención de problemáticas que aquejaban a la comunidad en el área de educación, el niño que no aprende y la educación de las personas con discapacidad.

En 1964, se crea el **Profesorado de Niños con Trastornos Psicomotores** y posteriormente pasa a denominarse: **Profesorado en Educación de Niños con Trastornos Psicomotores**. Da sus primeros egresados en 1966, que eran los primeros profesionales en la especialidad en nuestra provincia y en toda la República Argentina.

El título de Profesor habilitaba para el ejercicio de la docencia en cargos directivos, docentes o técnicos en instituciones y escuelas de la especialidad, públicas o privadas. Esta formación tenía una dirección neurológica rehabilitadora y su duración era de cuatro años: dos de ciclo básico (común a todas las especialidades) y dos de formación especializada. El título se modifica en 1970, denominándose **Profesor en Educación Psicomotriz**.

En 1972 se concede validez nacional a los títulos otorgados por el Instituto “Dr. Domingo Cabred” (Ley Nacional Nº 19988) y esto amplía su alcance fuera del ámbito provincial. La institución, pionera en la capacitación sistemática en el área de la Psicomotricidad, continúa formando profesionales que despliegan su labor a lo largo y ancho del país.

Si bien el peso está dado en lo pedagógico, se incluyen nuevos elementos teóricos, se incrementa la práctica y se inició la formación

¹ El presente artículo se elaboró conjuntamente con los aportes de la Lic. Graciela Agüed, Lic. Verónica Avila, Lic. Nora Bezzone y Lic. Beatriz Ramirez



ASOCIACIÓN FEDERAL DE PSICOMOTRICISTAS

(Asociación civil- Nº de Personería Jurídica: 099- A06)

Hipólito Yrigoyen 496. Córdoba. E-mail: afpsicomotricistas@gmail.com

www.afepsicomotricidad.com.ar

personal-corporal del alumno. Las prácticas se realizan a nivel educativo en el ámbito especial y se lo prepara para ser Profesor en Terciarios; se trabaja en lo asistencial en edades tempranas y de escolaridad. En esta época se inician algunas experiencias con adultos.

A partir de los egresados de este Plan de estudios, se da una ampliación en el campo específico: se multiplican los consultorios, se inicia el recorrido en Salud: durante la década de los '80, numerosos profesionales se insertaron en el ámbito de salud, unos pocos, reconocidos económicamente, la mayoría Ad-honorem, pero era la forma de proyectarse al medio y ampliar el campo de acción. Se desarrollaban tareas clínico asistenciales, de docencia, de ínter consulta médico hospitalaria y, fundamentalmente, de difusión de las posibilidades de una praxis en pro del desarrollo de los niños y como una intervención eficaz en determinadas alteraciones del desarrollo. Hubo participación en la elaboración de planes, proyectos y reglamentaciones de la Dirección de Salud de la Provincia de Córdoba. Esta fuerte presencia de los profesionales en Psicomotricidad dentro de este ámbito favoreció que a partir de 1985 los Psicomotricistas estuvieran contados en la nómina de profesionales que reciben formación por parte de la Dirección de Salud Mental de la Provincia.

Se inicia un nuevo camino: en Comunidad, organizando la promoción del desarrollo psicomotor, tanto en salas de espera de Hospitales públicos, como seguimientos del niño sano en Centros Primarios de salud, o talleres de Psicomotricidad en Centros comunitarios que atienden a la niñez, especialmente en la ciudad de Córdoba y Villa Allende. Actualmente se cuenta con Psicomotricistas que se desempeñan como formadores de profesionales en Salud Familiar y Comunitaria.

En 1984 se crea la primera **Asociación de Psicomotricistas de Córdoba**, entidad civil que llegó a contar con 96 socios. Sus principales funciones se referían a la formación y capacitación de egresados y a la defensa de los derechos de los Psicomotricistas en



diversos ámbitos. Su duración fue escasa; en octubre de 1988 deja de funcionar. Sin embargo, a partir de sus gestiones se obtuvo el reconocimiento de las funciones inherentes a la disciplina, permitiendo legalizar la praxis en la **Ley Provincial de Salud N° 7625**, Régimen de Personal que integra el Equipo de Salud Humana de la Provincia de Córdoba, Decreto Reglamentario N° 5640/88 y que fundó la posibilidad de obtener la **Matrícula en Salud**, otorgada por el Dpto. de Asuntos Profesionales, del Ministerio de Salud de la Provincia de Córdoba.

En el Instituto Cabred, contemporáneamente, se plantea la necesidad de un nuevo cambio de plan, a fin de formar al futuro egresado en relación a esta proyección que presenta el medio; la currícula del plan anterior, estaba orientada fuertemente a lo educativo, particularmente a la escuela especial, primando una visión reeducativa, y es así que en 1989, a partir de la evaluación de los resultados obtenidos, comienzan a gestarse transformaciones emanadas de inquietudes del propio cuerpo de docentes y de la opinión de egresados. Además de los cambios de contenidos, ubicación en la estructura y propuestas superadoras, surge la petición a las autoridades vigentes del desdoblamiento del título en: **“Psicomotricista y/o Profesor en Psicomotricidad”, -Plan 1989, decreto Provincial N° 2090/89-** en un intento de superar las barreras desde la formación y desde el perfil, con la intención de reflejar las nuevas intervenciones en el campo de la salud, con una duración de cinco años.

Mientras dicho plan se encontraba en vigencia, surge en el marco de políticas del gobierno local, la propuesta de jerarquizar la formación del Instituto Cabred y otros Institutos de formación terciaria no universitaria, para lo que se convoca al cuerpo de profesores a elaborar una propuesta de Universidad Provincial, proyecto en el que se trabajó durante tres años. No llegó a concretarse pues cambiaron las autoridades gubernamentales.



ASOCIACIÓN FEDERAL DE PSICOMOTRICISTAS

(Asociación civil- Nº de Personería Jurídica: 099- A06)

Hipólito Yrigoyen 496. Córdoba. E-mail: afpsicomotricistas@gmail.com

www.afepsicomotricidad.com.ar

A raíz de la Ley Federal de Educación y en virtud de la Transformación Educativa, se realiza una revisión de la oferta de formación, con la finalidad de equiparar la oferta de formación en el territorio nacional. Se sugiere reconversión de plan de estudios y una revalidación de la formación, planteándose la necesidad de transformar los títulos en pro de alcanzar el título de grado universitario.

En virtud de lograr ciertos acuerdos institucionales que permitiesen la vehiculización del título de Licenciado, se conforma una Comisión de Egresados de Psicomotricidad.

En el año 1999, se presenta en la Universidad Nacional de Córdoba un Proyecto de Licenciatura Extraordinaria en Psicomotricidad. Se generaron Articulaciones Interinstitucionales para las nuevas generaciones de Psicomotricistas, realizando numerosas gestiones para lograr un convenio con diferentes Universidades.

Emprendimientos individuales, permitieron que algunos egresados pudieran licenciarse en la Universidad Nacional de Cuyo y otros en la Universidad Nacional de Córdoba en carreras afines.

En el marco de la Ley Federal de Educación se reformula nuevamente el plan de estudios, donde la Psicomotricidad fue encuadrada en la categorización de formación Técnico- Profesional; la propuesta de título obtenido es de **Psicomotricista** con una duración de cuatro años. En la propuesta curricular se intentó la legalización de la práctica en el ámbito de Prevención Primaria en salud, en el ámbito comunitario y educativo común, así como intervención en adolescentes, adultos y tercera edad. Se mantienen contactos con diversas organizaciones con la finalidad de continuar en el camino del crecimiento profesional y disciplinar. Para tal fin se realizan convenios en diferentes ámbitos que garantizan la práctica pre-profesional desde todas las perspectivas y posibilidades.



ASOCIACIÓN FEDERAL DE PSICOMOTRICISTAS

(Asociación civil- Nº de Personería Jurídica: 099- A06)

Hipólito Yrigoyen 496. Córdoba. E-mail: afpsicomotricistas@gmail.com

www.afepsicomotricidad.com.ar

En 1998, gracias al esfuerzo mancomunado de dos instituciones cordobesas y una de Bs. As. se realiza el 1º Congreso Nacional sobre Educación Especial, Psicomotricidad y Atención Temprana que contó con importantes representantes de la Psicomotricidad a nivel nacional e internacional

Durante el mismo año, se constituyó en Fortaleza, Brasil, la red Fortaleza de Psicomotricidad, de la cual el Instituto Cabred es Miembro Asociado. En los años 2001, 2004 y 2007, se realizaron los Congresos Internacionales “Entre Educación y Salud” organizados por el Instituto Dr. D. Cabred, donde es importante la asistencia de Psicomotricistas cordobeses, nacionales e internacionales.

Hasta la fecha, en sus más de 40 años de recorrido, el Instituto egresó alrededor de 610 (seiscientos diez) profesionales. Es importante destacar la representación social que se tiene de la carrera en los distintos ámbitos; el reconocimiento y la necesidad que se ha creado, lo que permite que nuestros egresados puedan insertarse a nivel laboral ni bien obtienen su título.

En la última década se cuenta con mayores posibilidades de llevar un registro de egresados, por lo que se puede afirmar que la ocupación es del 100%.

Si bien hubieron varios intentos de reflotar la Asociación, recién en setiembre de 2004 se comienza a gestar la nueva, conformándose la primera Comisión de la actual AFeP (Asociación Federal de Psicomotricistas) que realizaría los trámites legales en agosto de 2005 y lográndose la Personería Jurídica el 28 de marzo de 2006. Actualmente se transita el primer año del segundo período y cuenta con 102 socios a la fecha, no sólo de Córdoba, sino también de otras provincias argentinas. Se realizaron dos Encuentros nacionales de Psicomotricistas, con la presencia de disertantes y participantes nacionales e internacionales. Se concretó un Código de Ética, aprobado por unanimidad en Asamblea, se realizaron numerosos talleres y ateneos para difundir y profundizar en la formación



ASOCIACIÓN FEDERAL DE PSICOMOTRICISTAS

(Asociación civil- Nº de Personería Jurídica: 099- A06)

Hipólito Yrigoyen 496. Córdoba. E-mail: afpsicomotricistas@gmail.com

www.afepsicomotricidad.com.ar

disciplinar. Actualmente se encuentra trabajando arduamente en torno a la Ley Nacional de ejercicio profesional y realizando un relevamiento acerca de la inserción actual del Profesional en Psicomotricidad.

En el año 2007 el gobierno de la Provincia presenta, por Ley 9375 de la Legislatura Provincial, el Proyecto de Ley de Creación de la “Universidad Provincial de Córdoba”, cuya reglamentación aún no está en vigencia. A partir de esa fecha han sido numerosos los trámites y gestiones que desde el cuerpo de profesores del Instituto Cabred y de la AFEP se vienen efectuando, a fin de la concreción más inmediata.

ARTÍCULO DE LA ASOCIACION ARGENTINA DE PSICOMOTRICIDAD

¿QUÉ ES LA PSICOMOTRICIDAD?

La Psicomotricidad es una disciplina científica, permanentemente actualizable que estudia las estrechas relaciones entre lo físico y lo psíquico, pensando al cuerpo del sujeto y sus manifestaciones, referidos a sus condiciones de existencia, materiales y simbólicas que determinan una forma particular de hacer y de ser. El estudio de la estructuración psicomotriz, considerada en la dialéctica entre procesos evolutivos y actos constitutivos, pone en evidencia que la construcción del cuerpo es en tanto la constitución del sujeto.

Uno de los ejes centrales a partir del cual se han desarrollado la práctica y la teoría psicomotrices, es el concepto de "tono muscular" en su relación dialéctica con la emoción. "Los estados de hipotonía, de hipertonía de espasmo de donde proceden las emociones, se deben también a las variaciones locales o generalizadas del tono, pues a las modificaciones del tono y las actitudes están ligadas las modificaciones de la sensibilidad afectiva. Entre las dos hay reciprocidad de acción inmediata. Así se especifican y se intensifican las emociones". "Así la emoción, cualquiera sea su matiz, tiene siempre por condición fundamental variaciones en el tono de los miembros y en la vida orgánica".

Los aportes de Wallon en torno a la función tónica postural, vehiculizadora de la relación con la función humanizante del Otro-otro del recién nacido, marca el origen de la estructuración psicomotriz.

El encuentro con el otro instala una experiencia corporal fundante a la construcción del cuerpo y la constitución del lenguaje. En Psicomotricidad, esta simbiosis inicial entre el infans y el otro, recibe el nombre específico de "Diálogo tónico", nominación otorgada por Julián de Ajuriaguerra. Este concepto que alude a la presencia del otro (del cuerpo del otro, del campo tónico-postural, la mirada, la voz, las palabras del otro) y a los intercambios posibles que se generan con el infans y su cuerpo, dan cuenta de una matriz comunicacional en la cual el cuerpo: la estructura tónica, la postura y la sensoriomotricidad, son los instrumentos privilegiados.

Es posible pensar al cuerpo en construcción, tomando para el propio sujeto y para la relación con el otro el siguiente ordenamiento: del equipo neurobiológico a la función, al funcionamiento y a la realización. "El cuerpo está en relación a una actividad significativa, a un efecto de sentido. El funcionamiento del cuerpo del niño se encuentra sujeto a la acción significativa: de atribución de valor, de orden, de jerarquía de sus progenitores".

La Función hace referencia a aquello del equipo neurobiológico que inaugura y sostiene la asistencia de un otro (funciones del cuerpo): alimentación, sueño, estructura tónica, estructura de movimientos, reflejos, motricidad. En cuanto al funcionamiento se puede decir que es la puesta en acto de la función. A través de la experiencia y en relación al otro, el sujeto instala un funcionamiento que lo notifica sobre sí y sus funciones, ligándose a las categorías psíquicas y mentales (espacio-tiempo-causalidad-objeto-imagen). En tanto la realización es el sujeto accionando, con su funcionamiento, sobre la realidad de acuerdo a sus deseos, proyectos e intenciones.

Se delimita y especifica, entonces, el objeto de estudio y trabajo de la Psicomotricidad: el cuerpo como construcción intersubjetiva, sus operaciones simbólicas, su capacidad de acción y sus modalidades de relación, y los métodos y procedimientos terapéuticos para su desarrollo y organización. "La principal capacidad de quien trabaja con seres humanos, es la de poder ponerse en el lugar del Otro. La Psicomotricidad no es mera práctica de técnicas y procedimientos; es reflexión permanente del sí mismo y del Otro.

Como práctica de mediación corporal con incidencia en las condiciones psíquicas, como terapia o aprendizaje, tiene un efecto liberador de las posibilidades de realización y expresión del movimiento corporal; pero por sobre todo, modificaciones en la experiencia subjetiva del propio cuerpo. Y esto último no es pura experiencia sensible, sino también fantasía y simbolismo".

EJES DE ESTUDIO DE LA PSICOMOTRICIDAD

Se identifican como ejes de estudio de la psicomotricidad, los que corresponden al trastorno en el funcionamiento del cuerpo (a), y a la construcción del cuerpo - estructuración psicomotriz (b):

Trastornos en el cuerpo: La práctica terapéutica en Psicomotricidad acciona mediante la aplicación sistematizada y controlada de métodos y técnicas específicamente psicomotoras reconocidas por la ciencia, la práctica y la ética profesional. Se puede especificar la siguiente semiología:

- Inestabilidades (en su expresión tensional y en su expresión dehiscente)
- Torpeza
- Inhibiciones del movimiento
- Trastornos de la organización gnosa – práxica
- Trastornos de la organización tónico-postural
- Paratonías
- Sincinesias
- Disarmonías tónicas
- Dificultades en la organización del equilibrio
- Perturbaciones del impulso motriz
- Alteraciones de la coordinación dinámica general y estática
- Alteraciones de la coordinación de la dinámica manual
- Tics y tartamudez como expresión de desorden tónico
- Alteraciones de la organización espacio-temporal
- Alteraciones en la organización del esquema corporal
- Trastornos de la construcción de la imagen del cuerpo
- Alteraciones de la lateralidad y el ritmo
- Alteraciones del grafismo y la escritura
- Trastornos atencionales
- Trastornos tempranos del desarrollo psicomotor

Las posibilidades de intervención terapéutica de la Psicomotricidad no sólo se circunscriben a los cuadros y síntomas psicomotores mencionados, sino que también se ha demostrado su eficacia en:

- Cuadros secundarios y asociados a: lesiones neurológicas, alteraciones metabólicas, genéticas, etc.
- Cuadros secundarios y asociados a: desórdenes severos de la personalidad: Autismo,

Psicosis. Así como también en los cuadros llamadas por el DSM IV: T.G.D. (Trastorno Generalizado del Desarrollo) y ADDH (Síndrome disatencional con hiperactividad).

- Trastornos del aprendizaje: derivados de dificultades en la organización de la imagen del cuerpo, y la estructura espacio-temporal.
- Ciertos trastornos del lenguaje: ligados a dificultades tónicas y práxicas.
- Desórdenes psicósomáticos: ligados a las alteraciones de la organización tónico-postural.
- Construcción del cuerpo. Estructuración psicomotriz.

Si bien, se reconoce el origen de la Psicomotricidad en torno a la perturbación, el devenir de la práctica y el desarrollo del campo disciplinar, llevó al psicomotricista a estudiar e investigar al Desarrollo Psicomotor Normal. Uno de los ejes centrales del estudio e investigación de la Psicomotricidad es el que se desprende de "los primeros tiempos de la relación madre-hijo", relación descrita por el Dr. De Ajuriaguerra con el nombre de "Diálogo tónico"⁷.

Este enfoque privilegia el aporte de la Psicomotricidad a la Promoción de la salud en todos los ámbitos de intervención (salud, educativo y social-comunitario). Se promueven:

- La construcción del cuerpo (estructuración psicomotriz)
- La detección temprana de problemas psicomotores.

Los instrumentos y estrategias que se implementan favorecen el trabajo en redes y grupos. Se promueven estrategias de colaboración intersectorial y participación social. Se favorece la creación-inención de diferentes escenarios para la promoción de la salud, tendientes a rescatar a los sectores sociales de mayor vulnerabilidad. Las estrategias son en su amplia mayoría propiciadoras del intercambio interdisciplinario e intersectorial, promoviendo a su vez un enriquecimiento mutuo – profesional y social.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA CONCEPCIÓN DE PSM

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA CONCEPCIÓN DE PSM En el transcurso del siglo XIX se llevaron a cabo progresos de la Neurofisiología normal y patológica que posibilitaron avances en la concepción de la motricidad. Las investigaciones se centraron en:

A. Desde la patología cortical:

- Disturbios de las funciones simbólicas de localización cerebral cortical (afasia de Brocca y Wernicke).
- Pérdida de cierto uso de la función, sin poder localizar la lesión (apraxia ideomotora)

B. Desde la Neurofisiología:

- En 1906, C. S. Sherrington investigó y precisó la "acción integradora" del sistema nervioso, a partir de lo cual la médula espinal fue reconocida como capaz de integrar las informaciones, es decir, analizar los estímulos y responder a ellos de manera adaptada.

C. Desde la Neuropsiquiatría Infantil:

- E. Dupré describió, en 1907, una nueva entidad: el cuadro de Debilidad Motriz, relacionándolo con el de Debilidad Mental. Síndrome no atribuible a una lesión del sistema piramidal. "Estado patológico y congénito del movimiento, hereditario y familiar a veces, cuya característica es la exageración de los reflejos tendinosos, la alteración del reflejo plantar, sincinesias y torpezas en los movimientos intencionales involuntarios, que llegarían a hacer imposible la libre resolución muscular. E. Dupré).

"También Dupré propone el término paratonía para designar la imposibilidad de relajar voluntariamente un músculo".⁸ Algunos autores consideran a Dupré el creador de la noción de psicomotricidad, término que introduce en 1913, "Es el iniciador de la psicomotricidad infantil", dice Belz⁹, aún así fue largo el camino de investigación científica y aportes de múltiples disciplinas, para que La Psicomotricidad se erigiera como una práctica primero y luego se diera consistencia a su campo teórico.

En los inicios de este recorrido, las investigaciones dieron lugar a:

- 1) La precisión de las etapas del desarrollo psicomotor y los problemas que puedan surgir a lo largo de éste.
 - 2) La descripción de la "debilidad motriz", que responde a un problema de organización y armonización de diferentes funciones sostenidas por un cerebro que madura progresivamente.
 - 3) El establecimiento de un " estrecho paralelismo existente entre las funciones motrices del movimiento y de la acción, y el desarrollo de las funciones psíquicas; a cada estado psíquico corresponde un estado motor." (E. Dupré)
- Desde esta perspectiva, la función motriz comienza a ser considerada en su relación con la inteligencia y el carácter, instalándose así las bases de la concepción de la Psicomotricidad.

D. Desde la Psiquiatría, la Medicina, la Neurología, la Psicopatología, la Pedagogía, la Psicología y el Psicoanálisis:

• Invalorable aporte en la construcción de la teórica y la práctica psicomotriz, de los numerosos autores, médicos y pedagogos que investigaron acerca del desarrollo del niño: E. Dupré, G. Heuyer, A. Collin, A. Gessell, A. Thomas, E. y G. Guilmain. H. Wallon,¹⁰ N. Otzeretsky, J. Piaget, Vigotsky, J. de Ajuriaguerra, S. Freud, J. Lacan, D. Winnicott, F. Doltó, J. Bergès entre los grandes investigadores y pensadores.

ANTECEDENTES NACIONALES E INTERNACIONALES DE LA FORMACIÓN DE PSICOMOTRICISTAS:

Un primer esbozo de formación profesional en Psicomotricidad fue organizado por el Dr. Julián de Ajuriaguerra, Jefe del Servicio de Psico-bio-patología del niño del Hospital Santa Ana de París, en los años 50. Posteriormente este curso pasó a la Universidad de Medicina de París auspiciado por las cátedras de Neuropsiquiatría Infantil y de Biología aplicada. A mediados de los años 60, los psicomotricistas franceses lograron el diploma de estado reconocido por el Ministerio de Salud Pública. Actualmente las universidades francesas de París VI, París VII, Bordeaux II, Marsella, Toulouse, Grenoble, Lyon y Lille, dictan carreras de grado de Psicomotricidad. Existe formación universitaria también en: Bélgica, España, Suiza, Alemania e Italia. En América existen antecedentes universitarios en México, Chile, Perú y Brasil. En Uruguay se dicta la licenciatura en psicomotricidad que depende de la Escuela de Tecnología Médica de la Universidad de Montevideo.

En nuestro país:

Es Dalila Molina de Costallat, docente, formada en Francia con G Soubiran, quien alrededor del año 1950, regresa al país portando un certificado que lo habilita para la práctica firmado por el Dr. Julián de Ajuriaguerra, introduciendo las primeras nociones y práctica ejercitadoras para la actividad manual y coordinación general del cuerpo en Educación, formando a docentes. La Psicomotricidad en la provincia de Córdoba obtiene el primer reconocimiento oficial en la formación, en el año 1989 a través del Decreto 2090/1989 el Instituto Cabred pasa a expedir títulos de Profesor de Psicomotricidad y de Psicomotricista. Esta institución

estatal-provincial, ubicada en la capital de la provincia, otorgaba títulos de carácter oficial y con validez nacional, hecho que sucede hasta la actualidad. En el año 1993, el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe bajo la disposición N° 103/1993 habilita la apertura y funcionamiento del Instituto Superior Particular "Umbral" (institución privada) en el cual se desarrollaría la formación de Técnico Superior en Psicomotricidad. En mayo de 1994, el Instituto Alta Casa de Estudios de Sudamérica es autorizado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Ciudad de Buenos Aires a llevar adelante un plan de estudios en carácter experimental de Formación de Psicomotricistas (Resolución N° 1079/1994). En el año 2000 el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe otorga mediante el Decreto N° 2000/2000 la modificación de los planes de estudio y la creación de títulos intermedios: "Auxiliar Técnico en Psicomotricidad" y "Acompañante Terapéutico". En el año 2000, la Asociación Argentina de Psicomotricidad y su Escuela Argentina de Psicomotricidad (institución privada) obtienen la autorización de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires para implementar el plan de estudios y expedir el título terciario de Psicomotricista Especializado en Salud y Educación. Dicha formación se implementó con el carácter de formación a término, destinada para aquellos Psicomotricistas que tenían una formación no reconocida oficialmente. Es la Comisión Directiva de la AAP quien a partir de este mismo año realiza las gestiones pertinentes con las autoridades de la Universidad Nacional de Tres de Febrero para gestionar la habilitación de la Carrera de Licenciatura en Psicomotricidad. La cual se abre e implementa gracias a los programas de estudio y psicomotricistas de la AAP. A partir del año 2004 y bajo la Resolución N° 61/2004 Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires se ha modificado los planes de estudios en las instituciones de nivel terciario no universitario como la mencionada anteriormente ACES y se han puesto en marcha en el Instituto Superior De La Salle (institución privada), en el Centro de Estudios Interdisciplinarios para el Aprendizaje y la Comunicación (CEIAC) (institución privada) y en el Instituto Superior Padre Luis Tesa (institución privada). Actualmente las universidades tanto estatales como privadas que forman Licenciados en Psicomotricidad se rigen bajo la normativa de la Ley de Educación Superior N° 24.521/1995.

CAMPOS DE EJERCICIO PROFESIONAL

Como práctica profesional, la Psicomotricidad, opera y se desarrolla en los campos de la salud, de la educación y del desarrollo social y comunitario en nuestro país, desde hace más de treinta años.

- ámbito de la SALUD: promoción y prevención de la salud y clínica o terapia psicomotriz;
- ámbito de EDUCACIÓN: educación común y educación especial, formación y capacitación docente;
- ámbito de la ACCIÓN COMUNITARIA: políticas públicas de desarrollo social y comunitario en promoción, prevención y asistencia en diferentes grupos étnicos.

ACTUACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA SALUD:

Lo particular del enfoque psicomotor respecto de la valorización (examen, balance y diagnóstico) y terapéutica de las perturbaciones, alteraciones o trastornos en la estructuración psicomotriz, es centrar la mirada y la acción sobre las posibilidades del sujeto y no sobre sus aspectos deficitarios. El fin de un tratamiento terapéutico en Psicomotricidad es que el cuerpo del sujeto adquiera en la realidad la capacidad

funcional que le es propia, acorde a sus posibilidades y deseos. La práctica terapéutica en Psicomotricidad acciona mediante la aplicación sistematizada y controlada de métodos y técnicas específicamente psicomotoras reconocidas por la ciencia, la práctica y la ética profesional:

a) DE OBSERVACIÓN DIAGNÓSTICA:

En los cuales se atiende a las siguientes variables funcionales:

- Organización tónica – estructural: tono muscular, postura-actitud, equilibrio, gestualidad.
- Organización motriz - instrumental: movimiento, coordinaciones (estáticas, dinámicas, viso-motriz), lateralidad, praxias.
- Estructura simbólica - representacional: espacio, tiempo, imagen, juego, dibujo, escritura y lenguaje.

b) DE INTERVENCIÓN:

- Entrevistas con padres.
- Actividad espontánea.
- Actividad lúdica.
- Actividad constructiva.
- Actividades grafo-plásticas.
- Relajación Terapéutica.
- Entrevistas de interconsulta interdisciplinaria con otros profesionales y establecimientos educativos.

c) DEL ROL DEL PSICOMOTRISTA:

- Intervención corporal profesional (voz, mirada, escucha, atención receptiva, silencio-pausa, contacto, etc.)
- Relación terapéutica (psicomotricista-paciente) en la dirección de la cura.

Enfoque psicomotor al desarrollo y la organización del cuerpo:

Este enfoque privilegia el aporte de la Psicomotricidad a la Promoción y Prevención de la salud en todos los ámbitos de intervención (salud, educativo y social-comunitario).

Se promueven:

- La organización y desarrollo del cuerpo.
- La detección temprana de problemas psicomotores

Espacios de práctica de terapia o clínica psicomotriz:

- Equipos de Salud interdisciplinarios Públicos o Privados (Neonatología, Pediatría, Crecimiento y Desarrollo, Psicopatología, Clínica médica de adultos y adultos mayores, Internación, Hospital de día).
- Consultorio externo. (Servicios hospitalarios, centros de salud, clínicas, consultorio privado).

También interviene en la formación y supervisión de profesionales en el campo de la salud. (médicos, psicomotricistas y otras disciplinas).

ACTUACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO:

Al ámbito educativo la Psicomotricidad aporta un modo particular de reflexionar sobre las condiciones y características del funcionamiento del cuerpo en la Institución Educativa. En el cual se detiene no sólo en el cuerpo del alumno y las funciones necesarias para el aprendizaje, sino que considera al conjunto de la Comunidad Educativa como productora de una dinámica de aprendizaje en donde "el cuerpo"

demanda un lugar y una circulación, que es preciso saber escuchar y poder operar.

El psicomotricista interviene en:

- Nivel Inicial
- Nivel Primario
- Educación Especial
- Equipo interdisciplinario (gabinete)

Realizando las siguientes acciones:

- Coordinación de talleres de Psicomotricidad con los alumnos de las distintas secciones.

- Trabajos de reflexión con los docentes aportando una lectura específica del funcionamiento psicomotor de sus alumnos.
- Asesoramiento a los docentes con respecto al desarrollo psicomotor tanto a través de entrevistas, como de cursos o talleres específicos, apuntando al enriquecimiento de la gama de recursos que cada docente cuenta para su tarea.
- Aportar al docente recursos didácticos para trabajar los contenidos de las áreas curriculares (lengua, matemática y sociales) desde un enfoque psicomotor.
- Entrevistas de contención y orientación a padres, junto a otros profesionales del equipo de orientación escolar.
- Participación en admisiones y evaluaciones de los alumnos.
- Participación en proyectos de integración, realizando aportes tanto en la elaboración de las adaptaciones curriculares, como en la supervisión y desarrollo de los mismos.
- Abordaje en el área de Atención Temprana a bebés y niños pequeños con patologías del desarrollo que aún no tienen edad para el ingreso escolar.

ACTUACIÓN EN EL ÁMBITO SOCIO COMUNITARIO

La complejidad del contexto y las problemáticas actuales atraviesan y afectan la vida cotidiana promoviendo situaciones de vulnerabilidad. Los factores de pobreza y marginalidad encrudecen esta realidad poniendo en cuestión la garantía de satisfacer las necesidades básicas, el tiempo y lugar para la educación, y las dificultades socio-ambientales. El abordaje psicomotor, promueve fortalecer-favorecer la construcción de la identidad de las personas, creando espacios de reflexión y registro de lo propio frente a la problemática, como punto de partida para instalar un deseo, una necesidad, en términos de un lugar subjetivante que posibilite un camino de salida y de respuesta a la dificultad. En este ámbito la intervención se amplía a todas las franjas etarias pudiendo abordar el trabajo con:

- Bebés (Intervención Temprana en Psicomotricidad).
- Niños y adolescentes.
- Adultos y adultos mayores.
- Discapacidad

Realizando las siguientes acciones:

- Coordinando talleres y grupos (de crianza con familias, de juego y relajación terapéutica niños-adolescentes-adultos-adultos mayores)
- Conformando equipos interdisciplinarios de salud (de seguimiento: bebés y niños y sus familias, de trastornos del desarrollo, de seguimiento de desarrollo niños adolescentes, y equipos de adultos y adultos mayores).
- Asistiendo a bebés, niños y adolescentes en diagnósticos diferenciales, tratamientos y orientaciones.
- Capacitando y supervisando docentes y profesionales a cargo.
- Asesorando al personal de la dirección de programas o servicios, respecto de las

- problemáticas sociales y comunitarias.
- Desarrollando programas y proyectos de prevención y asistencia en los diferentes grupos étnicos en la comunidad.
 - Evaluando los programas comunitarios que atienden a una complejidad de los diversos fenómenos sobre los que se actúa.
 - Realizando actividades de integración.
 - Orientando a las familias de personas con discapacidad.
 - Fortaleciendo redes comunitarias a favor de una mayor conciencia de comunidad y logrando la dinamización del potencial de recursos que ella encierra.

Estas propuestas pueden ser llevadas a cabo en escuelas, centros de salud, centros barriales, hogares o institutos de menores, centros de madres adolescentes, centros de jubilados, clubes y sociedades de fomento.

.1 Wallon, Henri. Los orígenes del carácter en el niño. Buenos Aires. Nueva Visión. 1982-pag 37 2 Wallon, Op. Cit pag 68; 3 Al modo en que lo enuncia Jean Bergès.; 4. González, L (1997) Reuniones Clínicas en Psicomotricidad. "Los saberes que ordenan al cuerpo I " pag 130 ; 5 Adherimos la conceptualización trabajada por lo UNTREF.20008 6 Ernesto Ferreyra Monge, psicomotricista, socio AAP . 7 Julián de Ajuriaguerra. 8Calmels, D (2003) Qué es la Psicomotricidad. Los trastornos psicomotores y la práctica psicomotriz. Nociones Generales, Cap 2: "Antecedentes breve reseña histórica", Grupo Editorial Lumen: Buenos Aires.9 Beltz,Y (1995)Terapia Psicomotriz. Práctica Psicomotriz 2, Ed Masson, Barcelona.10 Es importante su teoría para el campo de la psicomotricidad ya que supera el paralelismo al hablar de ACCIÓN RECÍPROCA y aplica por primera vez la noción de psicomotricidad a desarrollo y a "disturbios". 11 Casa de Altos estudios, ha modificado su denominación y actualmente se denomina ACES.

B. AUCOUTURIER • I. DARRAULT • J. L. EMPINET

LA PRACTICA PSICOMOTRIZ

Reeducación y Terapia

Prefacio del Profesor
J. DE AJURIAGUERRA

Versión española de
DIEGO CARRASCO EGUINO



editorial científico-médica

Vía Layetana, 53. BARCELONA
MADRID - LISBOA - CARACAS - RIO DE JANEIRO - BUENOS AIRES
MEXICO

BIBLIOTECA F. D. CABRED

BIBLIOTECA DEL INST. DR. D. CABREO				
SIGNATURA <u>371.95</u>				
TOPOGRAFICO <u>AU</u>				
No. DE INV. <u>2475</u>				
AGENTE: <u>Madona Lib</u>				
PRECIO: _____				
O.F. _____ RENG. _____				
FACTURA <u>Decepción Coop.</u>				
FECHA INGRESO <u>4-3-57</u>				
<u>te</u>				

couturier
 ult
 pinet
 Científico Médica.
 tana, 53 - Barcelona.
 -224-0810-4
 al: M-40950-1985
 en España/Printed in Spain
 Avda. Industria, 23
 s. Madrid.

CAPITULO I

**LA FORMACION
DEL
PSICOMOTRICISTA**

Índice

I. La formación del psicomotricista	33
I.1. La formación teórica	37
I.1.0. Orígenes de esta investigación teórica	37
I.1.1. Por qué rechazamos la transferencia sobre la persona	40
I.1.1.1. Interrogantes iniciales	40
I.1.1.2. Análisis a partir de perspectivas rogerianas	41
I.1.1.3. Transferencia y compulsión de repetición	41
I.1.1.4. Los fenómenos transferenciales en la sala de psicomotricidad	42
I.1.2. Características del sistema de acción del psicomotricista	43
I.1.2.1. <i>Parrenaire</i> simbólico	43
I.1.2.2. Escucha del niño gracias a la empatía tónica	45
I.1.2.3. Símbolo de ley y de seguridad	48
I.1.3. Cómo hacer evolucionar las formas compulsivas	51
I.1.3.1. El reto crucial	51
I.1.3.2. Ilustración de la estrategia	51
I.1.3.3. Análisis de la estrategia: creación de una estructura paradójica	52
I.1.3.4. Importancia de este tipo de tratamiento a nivel teórico	54
I.2. La formación personal	57
I.2.1. Los principios de la formación personal	59
I.2.1.1. Una formación que exige un marco, un espacio, una duración	59
I.2.1.2. Una formación en grupo por vía corporal	59
I.2.1.3. Una formación que tiene una dirección	60

1.2.1.4.	Una formación que necesita tiempo, progresividad y prudencia	64
1.2.2.	Los medios de la formación personal	66
1.2.2.1.	El formador y su pedagogía	66
1.2.2.2.	Las principales orientaciones de las situaciones prácticas	68
1.2.3.	Análisis de situaciones vividas: "el análisis psicomotriz"	73
1.2.3.1.	Los principios y condiciones de organización de este análisis	74
1.2.3.2.	La tecnicidad del análisis psicomotriz	74
1.2.4.	Conclusión sobre la formación personal	80
I.3.	La formación didáctica	81
1.3.1.	La formación inicial del reeducador	81
1.3.1.1.	Preámbulo	81
1.3.1.2.	Preludio con los niños de "L'école maternelle"	84
1.3.1.3.	El acceso a la contención en una actitud de escucha	89
1.3.1.4.	Formación para la reeducación	97
1.3.1.5.	El supervisor y su función	107
1.3.2.	La formación permanente	112
1.3.2.1.	Preámbulo - Perspectivas posibles	112
1.3.2.2.	Formación permanente del reeducador: el grupo de control	113
1.3.2.3.	El control específico del terapeuta de la motricidad....	117
I.4.	El análisis semiótico de la práctica psicomotriz	121
1.4.0.	Definiciones: semiótica y semiología	121
1.4.1.	Breve genealogía	122
1.4.2.	Los tres principios y sus consecuencias	126
1.4.2.2.	El análisis semiótico es un análisis "inmanente"	127
1.4.2.3.	El análisis semiótico no constituye una lectura ni una interpretación	127
1.4.3.	El modelo teórico	130
1.4.3.1.	Un modelo estratificado	130
1.4.3.2.	La segmentación	131
1.4.3.3.	Las estructuras narrativas	135
1.4.3.4.	Las estructuras discursivas y de manifestación	144
1.4.3.5.	Las estructuras profundas	146
1.4.4.	Recapitulación y perspectivas	148
I.5.	Anexo: En torno al concepto de comunicación	151

La formación del psicomotricista se compone de una trilogía: formación personal, formación teórica y formación práctica; las tres desarrolladas simultáneamente.

Estas tres formaciones constituyen un sistema: se completan y enriquecen entre sí. Si uno de los elementos de esta trilogía se empobreciera o, peor aún, desapareciera en beneficio de cualquiera de los otros, el desequilibrio causado en la formación ya no permitiría asegurar la coherencia necesaria para la adquisición de una competencia profesional satisfactoria.

En el desarrollo de este capítulo comenzamos por exponer la formación teórica. Ello no debe interpretarse como una necesidad de derecho, sino como la obligación lógica de presentar, en primer lugar, los principios fundamentales de la formación con el fin de poder resaltar más claramente todas las consecuencias.

Por otro lado, por razones de comodidad de expresión, nos veremos impulsados a utilizar, a lo largo de esta obra, los términos genéricos «psicomotricista» y «practicante de la psicomotricidad». No obstante, en las ocasiones en las que se ha revelado necesario, hemos precisado si se trataba del reeducador o del terapeuta de la psicomotricidad.

I.1. LA FORMACION TEORICA¹

I.1.0. Orígenes de esta investigación teórica

Las concepciones teóricas que voy a intentar describir nacieron como consecuencia del encuentro de dos personas que en absoluto se comprendían al

¹ Siendo la psicomotricidad una praxis, la formación teórica debe entenderse exactamente como una formación de carácter teórico-práctico.

principio, que no poseían las mismas experiencias y que debían, sin embargo, colaborar en la formación de los reeducadores de la psicomotricidad. Por un lado, un reconocido terapeuta que, guiado por una notable intuición, había producido ya una obra muy apreciada, tanto en Francia como en el extranjero –aun cuando los principios fundamentales de la práctica² estuvieran por desentrañar–; y por el otro, un psicólogo habituado al análisis concéptual, consecuencia de su formación filosófica, que trataba de hacer comprender la afectividad del niño apoyándose en un enfoque analítico muy marcado por el culturalismo americano. La articulación teoría/práctica encajaba muy mal y la situación no era fácil para los asistentes a los «stage», que nos presionaron para que armonizáramos nuestros puntos de vista. El encuentro sólo podía realizarse sobre el terreno, es decir, partiendo del análisis de situaciones reeducativas. Muy pronto quedó clara mi necesidad de una formación personal, puesto que era preciso sobrepasar un enfoque demasiado intelectualista; seguí, entonces, una parte de las actividades de formación con el grupo de cursillistas³.

Trabajaba incluso con niños en situación de reeducación esto me permitió ver mejor lo que yo, como persona particular, inducía; me permitió «sentir» mejor a los niños y darme cuenta de las dificultades técnicas.

Este modesto acercamiento hizo más agudo el sentimiento de una importante discordancia: por un lado la acción práctica conducía a resultados notables –que desmentían los pronósticos del psicólogo y de muchos otros especialistas– y ello bastaba para justificarla; pero por otro lado, el discurso, desvinculado de la acción y de sus reglas prácticas, era laborioso.

¿De dónde procedía esta dificultad? ¿Por qué, en los congresos, con mucha frecuencia, otros especialistas monopolizaban el discurso sobre esta práctica intentando acapararla? Sencillamente porque los principios que fundaban la psicomotricidad no estaban aún claramente delimitados. Vamos a explicarnos para evitar cualquier malentendido. Todo terapeuta sabe definir las reglas generales de su arte: un psicoanalista, por ejemplo, puede dar cuenta de su sistema de actitudes, de su modo de relación con el «paciente», explicar la función de la transferencia, etc; un rogeriano justifica su rechazo de la transferencia y la función de la actitud empática que adopta; igual ocurre con aquellos que practican la dinámica de grupo o dirigen psicodramas. Ahora bien, resultaba evidente que el psicomotricista no podía hacer lo mismo, esto es, definirse con claridad y poseer un discurso propio. Peor aún, la mayoría de ellos se referían al psicoanálisis –que es de naturaleza totalmente distinta– y ello planteaba problemas insuperables, en particular los relativos al sistema de actitudes y a la transferencia.

² Debemos entender «principio» en el sentido fuerte del término: aquello que es primero y funda algo por derecho, aquello que permite dar cuenta de la especificidad de una práctica distinguiéndola de otra.

³ Esto no dejaba de ser peligroso para un formador, pero la dinámica de investigación fue tal, que jamás se planteó ningún problema.

B. A.— Es menester reconocer que, muy a menudo, el especialista de la psicomotricidad sufre muchos problemas a la hora de justificar su praxis: parece que la riqueza de sus experiencias vividas como profesional avezado le bastan; se sitúa a nivel de la «vivencia», de lo «sentido», de lo «emocional»; a la hora de las reuniones de síntesis del grupo, su lenguaje se encuentra repleto de todo lo que comparte con el niño, pero es generalmente muy pobre y desconcertante cuando se trata de justificar y, más aún, de conceptualizar su práctica. La mayoría de las veces se conforma utilizando clichés, obtenidos aquí y allá, en teorías que ha, más o menos, integrado y que tan sólo conoce de forma parcial.

★ Ante la pobreza de discurso del psicomotricista, numerosos psiquiatras, psicoanalistas o psicólogos toman la palabra en su lugar (constatación aún fácil de hacer en la mayoría de los congresos sobre psicomotricidad). Y estas «cabezas pensantes» confiscan el discurso del psicomotricista refiriéndose siempre a su propia formación intelectualista, sin intentar sentir la especificidad de esta práctica, la realidad del niño; calcan su discurso sobre una práctica que no conocen, porque no han realizado el esfuerzo de implicarse en ella y así conocer, desde su interior, los principios fundamentales de esta práctica original. ¡Y luego confortan al psicomotricista reducido al estatuto de un menor tutelado!! Podemos pensar que la formación actual de este último no le permite elaborar un discurso conceptual. Ello, sin embargo, no basta para explicar enteramente su actitud frente a lo verbal. Yo querría testimoniar lo que vivo en mi práctica diaria, a veces tan próxima del niño; en el caso de situaciones fuertemente compartidas, yo vivo el mundo exterior (el espacio, los objetos, los otros niños del grupo en la sala de terapia) con una forma de pensamiento «pegada» a la acción.

¿No será que existe en el hecho de compartir esa esfera de experiencia un retorno al que nos impulsa el niño haciéndonos vivir y pensar el mundo con una comprensión no totalmente elaborada, semejante a la que el niño vive, que puede limitar (ello es posible) nuestra necesidad de verbalizar y conceptualizar? Así, esta hipersensibilidad para acoger y comprender al niño —por medio de una variedad de canales no habituales (mirada, voz, contacto, gestualidad, sonidos, espacio y objetos utilizados)—, para manipular todos estos parámetros del discurso multiforme del niño, encierra tal vez al psicomotricista en un ámbito de expresión que a él le basta, pero que sin duda le limita: una riqueza y una carencia al tiempo. Claro que, en realidad, ¿por qué se hizo psicomotricista?

J. L. E.— ¡Efectivamente, nuestras opciones no son inocentes! Yo he tenido el privilegio de encontrar *partenaires* de formaciones y sensibilidades muy distintas que me han hecho vivir la experiencia de mis límites. He pensado que eran portadores de una gran riqueza que, a menudo, no podían traducir a nivel verbal, por lo que intenté ajustarme a ellos y comprender. Y, precisamente porque tuve esa actitud de respeto, no experimenté la necesidad de imponer artificialmente a esta práctica un discurso psicológico que la hubiera traicionado. Tan sólo ahora, con la perspectiva que proporcionan varios años,

creo poder formular un cierto número de principios que, en mi opinión, dan identidad a la terapia psicomotriz, tal como la concebimos. Me gustaría precisar que se trata de un trabajo de siete años, un constante ir y venir entre teoría y práctica, vinculado a numerosos análisis de terapias de niños, a múltiples reuniones de puesta en común en las que nos provocábamos y estimulábamos mutuamente⁴ tanto y tan bien, que sería vano el esfuerzo de querer discernir, en estas páginas, lo que procede de cada uno de nosotros.

Intentaré articular esta presentación alrededor de tres rúbricas.

- Por qué rechazamos la transferencia sobre la persona en terapia psicomotriz.
- Características del sistema de acción del psicomotricista.
- Cómo movilizar la compulsión de repetición en terapia psicomotriz.

I.1.1. Por qué rechazamos la transferencia sobre la persona en terapia psicomotriz

I.1.1.1. *Interrogantes iniciales*

Este rechazo no procede de una opción ideológica, sino que se impuso como consecuencia de nuestro itinerario.

Al principio era el modelo analítico el que parecía imponerse. Era el que mejor permitía comprender al niño, pero inducía a numerosos interrogantes generadores de angustia. En una relación implicante, ¿podíamos evitar la transferencia? ¿No íbamos a crearle al niño dificultades a causa de nuestra contra-transferencia? Empero, junto a esta angustia, existía, afortunadamente, la realidad vivida: los niños evolucionaban favorablemente, «sobrevivíamos» bien (utilizando la expresión de Winnicott) y no parecía que proyectáramos nuestros fantasmas sobre el niño de manera preocupante⁵; actuábamos escuchando al niño con nuestras sensibilidades, nos sentíamos bien y, para mí, esto era contrario a mis expectativas. ¿Cómo explicar esta paradoja?

Sonrío, ahora, ante mi ingenuidad, pero debo confesar que no conocía la respuesta. Es este interrogante el que, en un primer período, me conducirá a analizar muy atentamente la terapia rogeriana, que no utiliza la transferencia. Luego, en un segundo momento, me llevará a una nueva comprensión de la transferencia.

⁴ Sin olvidar el seminario de los miércoles por la mañana en el que, en presencia de cursillistas, estudiantes e invitados extranjeros, analizábamos «en caliente» dos sesiones animadas por Bernard Aucouturier.

⁵ Los análisis efectuados a partir de documentos grabados en magnetoscopio, lo demuestran.

I.1.1.2. *Análisis a partir de perspectivas rogerianas*

Rogers muestra claramente que, a partir del momento en el que adopta una «actitud de comprensión», el problema de la transferencia es, prácticamente, evacuado del terreno terapéutico⁶. A partir de ahí, una idea se imponía ante nosotros: *la transferencia sobre la persona del terapeuta no es una necesidad en sí, sino que es correlativa al sistema de actitudes*; o es la actitud de «benévola neutralidad» del psicoanalista la que favorece y amplifica la relación transferencial.

La imagen del espejo permite captar bastante bien la diferencia entre los dos sistemas; en la cura, la persona misma del psicoanalista ofrece un espejo simbólico relativamente fijo sobre el cual puede cristalizar proyectivamente una imagen que habrá que «des-construir» por medio de la interpretación; por su parte el rogeriano presenta, en un área de seguridad, un espejo móvil que refleja los movimientos emocionales del «cliente»; resulta bien evidente que, ante semejante espejo, es difícil sedimentar una imagen.

Ahora comprendemos por qué no nos habíamos implicado en relaciones transferenciales perturbadoras: jamás, en efecto, nos habíamos dejado encerrar en una imagen fija, y nuestra actitud de escucha del niño se asemejaba a la «actitud de comprensión». Estas primeras constataciones tienen una importancia capital: nos conducirán a desentrañar los principios rectores del terapeuta de la psicomotricidad; asimismo me han permitido reanudar con una cierta serenidad el análisis del concepto «transferencia» bajo una perspectiva ampliada, a partir de lo que subyace en todos los casos: la compulsión por repetir.

I.1.1.3. *Transferencia y compulsión de repetición*

Freud muestra que las representaciones reprimidas pueden no aparecer en forma de asociaciones y recuerdos, sino traducirse en actos. Lo característico, entonces, es que «representamos» situaciones del pasado en un contexto presente sin darnos cuenta de que se trata de repeticiones. Así, ante situaciones dadas, tenemos comportamientos y manifestaciones emocionales frente a objetos, animales y personas, que no podrían ser explicadas, simplemente, por el contexto actual. Cada uno de nosotros tiene, más o menos, tendencia a repetir: es lo que Freud denominaba «compulsión de repetición». De forma que, nuestra manera de ser y estar en el mundo se funda, en parte, en una vivencia anterior sin que nosotros tengamos una clara conciencia de ello. Esta reproducción adopta, a veces, un carácter obsesivo, realmente compulsivo, y lo que llama poderosamente la atención es la inadecuación manifiesta entre la producción y la situación presente. Ello traduce una dificultad evidente generadora de inadaptación: la de conseguir una adaptación flexible a la realidad.

⁶ Carl Rogers et Marian Kinget, «Psychothérapie et relations humaines». Publications Universitaires de Louvain, 1973: 105.

Freud analizó extraordinariamente estas «falsas conexiones»; lo que las caracteriza es la transferencia bajo un doble punto de vista: el del afecto (= emoción), y el de la representación, este último sin una toma de conciencia. Estas «falsas conexiones», que subyacen a toda transferencia, se producen tanto en la terapia psicomotriz como en la cura analítica. En esta última, como la posición del «paciente» le impide todo movimiento, la transferencia sólo puede operarse sobre el único objeto presente —la persona del psicoanalista— que por su relativo silencio y su no presencia en el ámbito accesible a la mirada constituye un buen soporte proyectivo. El genio de Freud reside en el hecho de haber convertido un fenómeno, parásito en un principio, en una técnica irremplazable para el tratamiento de la compulsión de repetición. Por esto el analista se ve obligado a interpretar o, por lo menos, debe conducir al paciente a recorrer un itinerario que le implique una toma de conciencia. Esta toma de conciencia es la que posee valor terapéutico.

I.1.1.4. *Los fenómenos transferenciales en la sala de psicomotricidad*

En la sala de psicomotricidad encontramos múltiples objetos y el movimiento naturalmente no está prohibido. Observamos cómo las «falsas conexiones» se representan en situaciones variadas mediante la utilización de materiales diversos. Así, Eric se precipita contra tres cojines superpuestos que Bernard mantiene sujetos por detrás; los golpea de forma rabiosa con la cabeza, los puños y los pies durante varios minutos. ¿Piensan ustedes que la agresión se ha dirigido realmente contra los cojines? Los cojines representaban un cuerpo simbólico... ¿simbólico de qué? Lo que conocemos a través de la historia del niño, lo que nos ha significado en actos, durante las sesiones precedentes, permite responder acerca de un determinado protagonista de la novela familiar, amado y odiado⁷.

Las falsas conexiones con transferencia de afecto son corrientes. Así la mayor parte de los objetos de la sala de psicomotricidad pueden servir de soporte: cojines, animales de peluche, instrumentos de percusión, sin olvidar, claro está, al reeducador en tanto que *partenaire* simbólico⁸. Las «falsas conexiones» no tienen, pues, un relieve excepcional, y lo que me llama la atención es que en nuestros análisis de sesiones ya casi no utilizamos el término de transferencia⁹. Esto se concibe fácilmente puesto que, *a partir del momento en que*

⁷ Precisemos que nosotros jamás damos una interpretación: no creemos que, en el caso del niño pequeño el cambio pase por una toma de conciencia. Esto nos opone por ejemplo a MELANIE KLEIN.

⁸ Véase la rúbrica siguiente: «el terapeuta en tanto que *partenaire* simbólico»; la transferencia sobre el *partenaire* simbólico sólo tiene carácter transitorio, apenas si difumina la persona del terapeuta, siempre que éste no sea ambiguo en su práctica.

⁹ A fin de evitar las incomprensiones y connotaciones heredadas de la práctica analítica, prefiere utilizar el término: «fenómenos transferenciales». Cuando hablamos de transferencia la idea de una cristalización proyectiva sobre una persona tiende a imponerse, aunque ello no sea legítimo.

la persona del terapeuta (o del reeducador) deja de ser soporte de la transferencia, de forma privilegiada, ésta ya no es un resorte esencial de la terapia y carecemos ya de razones para centrarnos en este aspecto. Resulta mucho más importante examinar cómo podemos hacer evolucionar las pulsiones y las compulsiones entrando en una dinámica de comunicación.

Por otro lado, ahora, cuando somos interpelados a propósito del término transferencia, exigimos que se nos aclare la cuestión: ¿se trata del concepto psicológico general, de la utilización que del mismo se hace en el marco psicoanalítico o de la manera con la que se manifiesta dentro de la sala de psicomotricidad?

Para nosotros, adoptar el sentido que está legítimamente impuesto en la praxis analítica y proyectarlo sin discriminación en el interior de otras estructuras, constituye una impostura. Cuando se dice de manera casi mágica: «...y la transferencia...¿han pensado ustedes en la transferencia?», «ustedes hacen terapia salvaje porque no controlan la transferencia», nos inscribimos, más o menos inocentemente, en un proceso que genera angustia y culpabilidad por añadidura. Lo que resulta prodigioso es que, a menudo, el interpelado, culpabilizado, acepta a su vez el discurso y lo amplifica. El genio culpabilizador va todavía más lejos y de manera perversa sugiere que, si, en una relación, uno se siente bien y no percibe la transferencia, es por ignorancia culpable, al no poseer una formación suficiente para percibirla y analizarla. ¡Qué duda cabe de que, en estas condiciones, cualquier persona que no sea psicoanalista queda descalificada! Basta simplemente con que uno sitúe con claridad su posición y se exijan precisiones para que este estéril discurso pierda su sentido.

El problema para el psicomotricista no se plantea, pues, en el término transferencia. Lo que se impone ahora es desentrañar la esencia del sistema de actitudes, y los principios rectores del terapeuta de la psicomotricidad.

I.1.2. Características del sistema de acción del psicomotricista

La imagen del psicomotricista no debe ser ambigua y, sin embargo, resulta ser compleja puesto que necesita desempeñar funciones que, a primera vista, pueden parecer contradictorias. Debe a la vez:

- ser *partenaire* simbólico¹⁰.
- escuchar al niño gracias a la empatía tónica.
- ser símbolo de una ley aseguradora.

I.1.2.1. Partenaire *simbólico*

¹⁰ En el orden de construcción hemos subrayado en primer lugar «el *partenaire* simbólico», puesto que debíamos situarnos frente al problema de la transferencia. Ahora bien, nos hemos dado cuenta de que lo que ocupa el primer lugar es la aptitud de empatía.

Puesto que nuestro objetivo es no servir, en absoluto, como soporte de una transferencia, no hay que permitir al niño que nos fije en un rol. ¿Cómo escapar a este peligro? Si nos inscribiésemos en una problemática instrumental, el problema apenas se plantearía; pero si aceptamos las producciones del niño, si, en un área de seguridad, le permitimos decirse, expresar sus fantasmas, el peligro es inmenso. ¿Puede permitírsele al niño expresar sus deseos, sus fantasmas –entiéndase compulsiones de repetición–, sin que nos asigne un rol en el cual corre el riesgo de encerrarnos haciendo de nosotros un protagonista sustitutivo de su drama?

Hay que comprender que no jugamos con el niño: somos simplemente un *partenaire* simbólico de su juego.

Intentemos ilustrar esto para evitar explicaciones demasiado abstractas. Pongamos el ejemplo de un terapeuta que va a ser empujado –bien para inscribirse en el juego del niño, bien para responder a una demanda explícita– a desempeñar el papel de un «animal grande» (un león, un lobo...). El reeducador conoce al niño y presiente lo que se oculta bajo su petición; sabe que el «animal grande» representa la potencia, el peligro, que tal vez simboliza, de alguna forma, la faceta de un protagonista de la novela familiar percibido como peligroso, amado y odiado (esto permite, aceptar, rechazar o matizar el rol). ¿Cómo va el reeducador a simbolizar a este «animal grandote»? El error de profundas consecuencias consistiría en interpretar realmente al lobo: imitar el grito del lobo, comenzar una rápida persecución, encerrar al niño en un espacio de angustia por medio de una mirada prepotente. Al actuar así instalamos al niño en la ambigüedad, jugamos con el niño, sólo somos un compañero de juego que corre el riesgo de sostener y reforzar los fantasmas en los cuales es ahora parte implicada.

¿Qué hay que hacer? *No vamos a interpretar a ese lobo, pero vamos a simbolizarlo*: posición cuadrúpeda, movimiento extremadamente lento, golpeando el parquet, al desplazar cada miembro; la cabeza está bajada para no encerrar al niño en una mirada de poder...; nada de dientes, por descontado! Relatemos esta secuencia (vivida por mí): el enorme animal inicia una persecución, el niño huye, pero no teme nada; el gran animal es muy lento... patoso, aunque sea inquietante. El niño va a colocarse detrás y esboza un gesto de agresión. El animal se detiene, ahora es mucho menos inquietante, el niño comienza a sentir que puede agredir sin peligro. La escena se reproducirá en el curso de sesiones posteriores: el gran animal parecerá cada vez menos peligroso, el niño se sentirá más fuerte, cada vez más atrevido, hasta que se decide a saltar sobre su espalda, tras haberlo cubierto con una tela para neutralizarlo más fácilmente; finalmente el niño triunfará dominando a la bestia que le obedecerá. Puede incluso que llegue a matarla (¡Pum! ¡Estás muerto!...), y que ésta se desplome, y el niño se regocijará ante el cuerpo «muerto» de su víctima... Pero cuidado, en estos casos hay que prestar mucha atención a la menor variación tónica; de la jubilosa omnipotencia mágica¹¹ a la angustia masiva de culpabilidad sólo media un paso; bastará un movimiento, una sonrisa, unas miradas para significar que el «muerto» no está «muerto». El niño puede, así, conser-

var el recuerdo de su poder, de su júbilo; se ha atrevido a matar a ese «símbolo» sin haber sido culpabilizado; mejor todavía, un intercambio de sonrisas a la salida de una situación semejante adquiere un valor de comunicación extraordinario y esto supone frecuentemente, en la terapia, el preludio de una evolución espectacular.

El niño no se llama a engaño¹²: sabe perfectamente que la persona del terapeuta no corresponde con el juego al cual se presta sin entregarse. Una prueba: B. Aucouturier, en una secuencia de este tipo tiene un niño sobre su espalda; viendo a otro niño muy pulsional apoderarse de un bastón, se detiene, levanta la cabeza, mira y significa: «Philippe, aquí no se hace daño». Un instante después, recupera su posición anterior. El niño situado sobre su espalda no se ha movido: el paréntesis es comprendido, no hay ninguna ambigüedad; no es el gran animal el que ha hablado, sino el terapeuta que también es la LEY. Ahora bien, la ley también es, en condiciones que precisaremos, garantía de seguridad. Añadamos que, una vez concluida la sesión¹³ en el vestuario, ya no hay ambigüedad posible: ni siquiera se plantea la cuestión de acercarse a darle un manotazo al «enorme animal», que pertenece al área de ilusión de la sala, por lo que, franqueada la puerta, ya no es el *partenaire* simbólico quien está ahí, sino el reeducador o terapeuta como persona.

Este ejemplo muestra bastante bien en qué consiste un *partenaire* simbólico: éste se inscribe en el juego del niño, no como jugador, sino como agente de un cierto itinerario; simboliza¹⁴, a requerimiento del niño, ciertos roles, pero no se deja encerrar en ninguno de ellos. Esta simbolización constituye una distancia respecto de un juego de realidad. Así, si la persona del terapeuta o del reeducador es clara, la transferencia no puede tomar un giro agudo.

I.1.2.2. La escucha del niño gracias a la empatía tónica

No obstante, para simbolizar, para hacer propuestas, para responder a una petición, es preciso, acabamos de verlo, comprender. El terapeuta debe interpretar para sí mismo lo que está ocurriendo, y ello exige una formación psi-

¹¹ Omnipotencia mágica: en el universo mágico, el decorado, duplicado por medio de algunos ritos, permite obtener resultados extraordinarios sin tener que actuar físicamente. Así, Alain, disfrazado con el traje de «El Zorro», amaga una estocada y, exultante con toda su potencia, este niño que jamás había podido escalar las espalderas, trepa hasta lo alto y salta sobre la colchoneta. Resulta bien evidente que será preciso valorar adecuadamente el salto de Alain y no el de «El Zorro».

¹² Es evidente que esto no tendría sentido con un niño psicótico que no es capaz de simbolizar.

¹³ Esta concluye siempre con sistema de intercambio en el plano de la realidad.

¹⁴ Véase el análisis: «Plano de la realidad-plano fantasmático-registro simbólico».

cológica de alto nivel. Pero si no colocamos barreras, la interpretación se convierte rápidamente en un delirio tranquilizador que olvida el niño. Hay que «asegurarse» exactamente como lo hace el alpinista en previsión de los «rap-pels».* ¿Cómo asegurarnos de que comprendemos bien? Es el niño el que nos lo significa: esto supone una escucha vigilante, una atención al menor indicio, a la más mínima variación tónica. Si no respondemos de manera satisfactoria a su petición, el niño, por medio de su respuesta y sobre todo de su no-respuesta, nos lo muestra claramente. Cuántas veces se ignora una propuesta (o una respuesta) discreta, y, en cada ocasión, se ha de admitir forzosamente que, sin duda, no hemos comprendido bien la petición: esto anula a menudo interpretaciones que no deben ser sino hipótesis al servicio de la acción, las cuales son rectificadas progresivamente. La interpretación es, con harta frecuencia, un juego intelectual que tranquiliza las inquietudes del terapeuta proporcionándole buena conciencia..., lo cual le dispensa, desgraciadamente, de permanecer atento al niño.

La actitud de escucha supone una empatía tónica que requiere un ajuste muy profundo a nivel tónico¹⁵. Este concepto está tomado de la terapia «no directiva» y, por medio de su horizonte original, vamos a intentar explicarlo. La empatía, para Rogers, es de alguna forma la capacidad para salir de uno mismo, para descentrarse hacia el otro. No se trata de una actitud intelectualista adoptada a voluntad.

Empatía tomada

Según cada situación, es una manera de recibir al otro, de aceptar lo que produce, de percibir los armónicos emocionales como la expresión de una experiencia siempre única, que constituye, pues, un valor en sí en tanto que itinerario de la persona. No se trata en ningún caso de simpatía.

La simpatía pertenece también al orden emocional, pero es, de alguna manera, una vibración en armonía con el otro: compartimos su alegría, experimentamos su pena. Esta resonancia que el otro tiene en nosotros está en función de nuestras anteriores vivencias; se trata, pues, de una sensibilidad inmediata al otro; dos vivencias interfieren, y esto es eminentemente peligroso, ya que se produce una especie de «fusionalidad» que no permite la distancia, es decir, la terapia o la reeducación.

Tomemos, para explicar en qué consiste la empatía, un caso límite. Su-

* Técnica que utilizan los alpinistas para descender rápidamente deslizándose a lo largo de una cuerda. (Nota del T.).

¹⁵ El «tono» se experimenta al principio a través del contacto corporal. El diálogo tónico de la madre con el lactante supone el ajuste recíproco del tono en un cuerpo a cuerpo. Progresivamente, el tono se percibe a distancia a través de la voz, la mirada, las posturas, y es posible una especie de teleajuste o ajuste a distancia. Tan sólo en el diálogo tónico el ajuste se efectúa bajo el modo de la simpatía, mientras que en terapia procede de la empatía, lo que supone una profunda formación.

pongamos a un terapeuta de tipo rogeriano y a un cliente¹⁶, su antiguo carcelero. Es probable, entonces, que el terapeuta no pueda recibir la experiencia del otro, ya que ésta tendría una resonancia emocional tal, que sus límites de aceptación quedarían sobrepasados; sería absolutamente legítimo rechazar una ayuda imposible. ¿Qué sería preciso para que este terapeuta pudiera recibir a semejante cliente? Sería menester que pudiera aceptar intelectual y existencialmente que el itinerario de este hombre es el resultado de unas circunstancias y no de una necesidad, que esta experiencia, en tanto que experiencia, es única y que él no es quién para juzgarla. Sería preciso que admitiera que, más allá de la miseria y la soledad, esta persona porta en sí una «positividad fundamental»; podrá entonces situarse de nuevo en una dinámica de comunicación gracias a la atmósfera de seguridad que confiere la aptitud de escucha de alguien que sigue al otro en su itinerario, lo comprende y le remite, como un espejo, el eco de su emocionalidad. Es esto lo que le permitirá reintroducirse en una dinámica de evolución, lo que le permitirá reencontrarse, reencontrar al otro y a los otros. Este ejemplo muestra bien la diferencia entre simpatía y empatía.

Conviene precisar que no acepto personalmente la dimensión metafísica que se insinúa bajo esta concepción (no en vano se ha hablado de «angelismo rogeriano»). Sin embargo, Rogers ha subrayado dos principios teóricos fundamentales, experimentados en su práctica, que nosotros adoptamos sin restricción:

- Hay que aceptar al otro, con sus dificultades, tal como es, no tal como nos gustaría que fuese. El es el resultado de una historia, es historia. Esta historia que nos cuenta en la terapia debemos comprenderla pero no juzgarla.
- Tan sólo en un ambiente de seguridad, gracias a una escucha empática, el otro puede entrar en una dinámica de evolución.

Si en psicomotricidad el primer principio se da por supuesto a nivel intelectual, no ocurre lo mismo a nivel emocional y tónico-emocional, siendo precisa una formación importante de la emocionalidad corporal (más tarde abordaremos este aspecto) para poder situarse frente a las vivencias del niño sin dejarse invadir por las emociones. Esta especie de claridad apaciguadora que puede aportar la formación personal se asemeja a la congruencia rogeriana.

Es esta vivencia emocional de nuestra corporeidad la que permite no estar inermes ante las producciones del niño, reconocerlas, sentirlas, ajustar nuestra tonicidad, respondiendo a la demanda en función de nuestro proyecto.

En la medida en que ni somos sorprendidos ni estamos indefensos, podemos dejar al niño «decir-se». Partimos de sus producciones pero no respondemos a todas sus propuestas (implícitas o explícitas); escogemos responder a

¹⁶ Semejante situación no tendría sentido más que en situaciones excepcionales en las que las barreras ideológicas son tales, que los valores interpersonales se difuminan.

una u otra de esta o de aquella manera...; ahora bien, toda opción asumida implica una dirección.

Esto explica los juicios contradictorios vertidos, anteriormente, a propósito de la práctica de B. Aucouturier. Algunos, sensibles a la actitud de escucha, a la gran permisividad de expresión, al hecho de que el punto de partida sea siempre el ACTUAR DEL NIÑO hablan de no-directividad. Otros, más atentos a la «manipulación» de las producciones, a su recuperación a nivel simbólico... califican esta práctica de hiperdirectiva. Creo que sería mejor no utilizar estas nociones que crean una gran ambigüedad.

El mismo Rogers desearía poder recusar el término no-directividad¹⁷ en beneficio de terapia centrada sobre el «cliente» (client-centered). Nosotros preferimos hablar de una actitud de escucha que —en nuestra opinión— constituye una condición necesaria para que el niño pueda decirse con su cuerpo; sin embargo, esto no supone una condición suficiente, puesto que es preciso un sutil ajuste del terapeuta que modifique la manera de ser en una dirección determinada. Existe, pues, una «manipulación» que tan sólo es legítima en la medida en que pretende reinsertar al niño en una dinámica de vida. Los juicios no son contradictorios más que en apariencia: cada uno de ellos se limita a privilegiar un aspecto en lugar de integrarlo en una perspectiva de conjunto que le conferiría su auténtico sentido.

Así, el terapeuta¹⁸, por medio de su «empatía tónica», se inscribe en una actitud de escucha que favorece la comunicación al tiempo que mantiene una distancia en una atmósfera de seguridad. No juega con el niño, sino que está en el juego del niño en su calidad de «partenaire simbólico», lo que le permite no dejarse encerrar en un rol. No obstante, no habría terapia si no hubiese un principio de permanencia subyacente para permitir los ajustes que acabamos de analizar. Digamos en forma lapidaria que: «el terapeuta es la ley».

I.1.2.3. *Símbolo de ley y de seguridad*

La fórmula puede sorprender, ya que la ley es muy a menudo considerada desde el ángulo del despotismo, la arbitrariedad, la prohibición, la privación de placer. ¿Por qué el quepis de un gendarme amenazador, situado ante una dirección prohibida, se impone frecuentemente en nuestra imaginación como el símbolo de la ley? ¿Qué duda cabe, tras lo que acabamos de escribir, que nunca impondremos al psicomotricista el uso de la porra y del casco!

La ley, tal como nosotros la concebimos, rima con seguridad, con permanencia; es la condición misma de nuestra existencia social. Los niños que recibimos viven en la inseguridad al no tener muy claras sus relaciones con la

¹⁷ C. Rogers y G. Marian Kinget, «Psychothérapie et relations humaines», cap. I, PP: 10-21.

¹⁸ Esto se aplica también para el reeducador. Cuando el sentido se impone por sí mismo, por comodidad de expresión no escribimos: «reeducador o terapeuta».

«ley»: la soportan de manera temerosa, la rechazan violentamente e incluso se ven imposibilitados para inscribirse en un orden al estar inmersos en el caos y la confusión.

Es importante, pues, que, para los niños que no poseen referencias estables, el espacio terapéutico garantice orden y seguridad. Este espacio terapéutico está formado, indisociablemente, por la sala de psicomotricidad y el terapeuta, el cual, es preciso recordarlo, no existe como tal fuera del lugar del que él es el símbolo.

La sala de psicomotricidad es un área en la que muchas cosas están permitidas, pero esta permisividad sólo adquiere sentido por medio de un orden asegurador. El niño que entra en la sala no soporta el caos, el desorden: quiere encontrar las cosas en su sitio. El orden permite al niño inscribirse en un sistema expectante. En su representación, la sala está muy cargada de emocionalidad: por ello es preciso que la visión global corresponda a sus expectativas.

Si para cada uno de nosotros es cierto que regresar a un sitio que se encuentra exactamente como lo esperamos produce sosiego, esto es absolutamente preciso en el caso de niños que se inscriben muy difícilmente en el espacio y en el tiempo. El orden es la ley de las cosas, la ley de la existencia, una garantía de permanencia; el orden contribuye a crear un clima de confianza. El niño podrá destruir, pero el desorden sobre un fondo de orden no tiene el mismo sentido que la ausencia de orden que resulta angustiada. Precisamente porque el orden es un valor consistente es por lo que su destrucción o reestructuración tiene interés.

La sala de psicomotricidad tiene, a diferentes niveles, un valor simbólico excepcional: es muy importante, pues, que el traspasar la puerta (tanto para entrar como para salir) marque una ruptura entre un fuera y un dentro que posee su propia ley; el desvestirse/vestirse refuerza esta ruptura. Esta claridad es la condición misma que permite a la sala de psicomotricidad tener un sentido, es la que hace que las acciones que en ella transcurren no invadan ni obstaculicen la vida entera del niño.

Esta claridad de los lugares sólo es posible si el psicomotricista tiene las cosas claras consigo mismo; él no es terapeuta más que en su espacio. En el vestuario no es un *partenaire* simbólico, no tiene que dejarse atrapar por el juego del niño que pretende que lo mimen; en la calle, carece de sentido que el niño vaya a precipitarse en sus brazos...es preciso señalar a distancia que lo hemos reconocido: bastan una palabra o una sonrisa¹⁹.

Cuando el terapeuta recibe o introduce al niño en la sala no hay ambigüedad; él es quien simboliza el orden y representa la ley en la sala y, por eso, carece de interés si no está investido de poder: ahora bien, esta ley no se ejerce de cualquier manera; resulta evidente que no se trata de imponer de forma rígida reglas arbitrarias, sino significarlas firme y progresivamente haciendo

¹⁹ Y podemos garantizar, por experiencia, que el niño queda satisfecho.

comprender su necesidad (el niño posee, en efecto, una capacidad de comprensión mucho más importante de lo que suponemos). En consecuencia, no se puede consentir que un niño le haga daño a otro. Al entrar a la sala se le dice amable pero firmemente: «Aquí no se hace daño». Tarde o temprano el niño tendrá una reacción pulsional y hará daño; no habrá que culpabilizarle por ello: sin duda será oportuno esperar un poco y, una vez más, discreta y firmemente recordarle al oído la regla; mejor aún, la próxima vez tal vez baste mirar al niño y recordarle la regla con un gesto sin ambigüedad; muy probablemente, esto le detendrá; luego, el esbozo de una sonrisa de complicidad, con lo cual la acción queda interrumpida. Se franqueará una etapa superior cuando el niño se detenga por sí mismo tras amagar el gesto; entonces será gratificado por una muestra que le indique que el terapeuta ha visto y ha valorado su esfuerzo por dominarse. En este sentido es evidente que el reconocimiento sólo tiene valor en la medida en que emana de la autoridad.

Hay que subrayar, no obstante, que lo expuesto no bastaría en el caso de un niño agresivo muy pulsional; naturalmente, es preciso permitir que esta pulsionalidad se exprese y quede investida en formas aceptables, y ello implica una tecnicidad de la que hablaremos más adelante. Sin este trabajo de profundidad, el terapeuta se ve condenado a afirmar la ley de manera autoritaria y rígida, lo que constituye un obstáculo para la expresión del niño, y por ello para la comunicación.

En este caso la terapia ya no tiene sentido alguno.

En este marco nos limitaremos a los principios. La estrategia —que permite al reeducador afirmarse cada vez más como ley y al niño aceptar restricciones, o sea, socializarse— será presentada en la parte práctica.

Por consiguiente, la terapia existe solamente en y por ese marco de la ley/seguridad/orden. Justamente porque el terapeuta representa todo eso sin ambigüedad, es por lo que constituye una garantía de permanencia, un anclaje en la realidad. En nuestra calidad de *partenaire* simbólico no podemos inscribirnos en la inestabilidad, no podemos prestarnos al juego para que el niño no se sienta engañado o no lo sea más que por un tiempo limitado, en situaciones vividas muy intensamente (aunque entonces el terapeuta lo reintroduzca rápidamente en el plano de la realidad): el niño que cabalgaba en la espalda de B. Aucouturier en el ejemplo del gran animal lo demuestra admirablemente. Si no existe esta nitidez, si el reeducador no es «continente» (como decimos en nuestro argot), el trabajo carece de sentido: el niño corre el riesgo de quedar encerrado en sus fantasmas y no abrirse a la comunicación. Es la existencia de este anclaje en la realidad la que permite que el terapeuta pueda aceptar las producciones del niño; éstas no supondrán peligro alguno para él y podrá, así, ser empatía tónica y reforzar el clima de confianza, podrá ser *partenaire* simbólico sin que quepa confusión en la mente del niño. De manera que estos tres aspectos «ley aseguradora» - «empatía tónica» - «*partenaire* simbólico» están íntimamente asociados y se refuerzan entre sí. Forman, de alguna manera, una especie de nudo gordiano: si uno de los elementos llega a faltar, los otros carecen ya de consistencia.

Hemos analizado la trilogía que funda el sistema de acción del terapeuta de la psicomotricidad; nos queda, ahora, por mostrar cómo hacemos evolucionar las formas compulsivas.

1.1.3. Cómo hacer evolucionar las formas compulsivas

En la medida en que rechazábamos interpretar y ser soporte de transferencias, no podíamos en absoluto utilizar el itinerario analítico. En efecto, en la cura, gracias a la transferencia, el especialista capta «en caliente» los elementos del conflicto infantil y guía al paciente hacia una rememoración que, según Freud, es la única posibilidad para escapar a la compulsión de repetición.

1.1.3.1. *El reto crucial*

Nos encontrábamos enfrentados a un problema crucial: o encontrábamos otra vía que no utilizara la rememoración, o tendríamos que pedir públicamente excusas y reconocer que nos habíamos metido en un callejón sin salida. En efecto, hay que ser honestos y reconocer que *una terapia que no sea capaz de hacer evolucionar las formas compulsivas supondría una impostura*. Esta clara conciencia fue la que guió nuestra investigación y nos permitió encontrar una vía original que vamos a intentar exponer.

En terapia psicomotriz nos dimos cuenta de que, si permitíamos al niño decirse, aparecían a veces comportamientos estereotipados que se reproducían, y ello, sobre todo, en el riesgo fantasmático. Ahora bien, no hay que pensar que basta que el niño exprese sus fantasmas en un área de seguridad para que se produzca espontáneamente un cambio. Esto es absolutamente falso, porque la expresión libre de las compulsiones de repetir las refuerza y tiende a encerrar aún más al niño en un registro que amplifica la inadaptación a la realidad. Freud había comprendido claramente el problema y señalaba que la compulsión de repetir constituye en sí misma un obstáculo para el cambio. Por esto, es preciso una acción sobre estas formas para que la evolución se produzca. Pero, ¿cuál es la naturaleza de esta acción?

1.1.3.2. *Ilustración de la estrategia*

Presentaremos, en primer lugar, un ejemplo que ilustre nuestra estrategia y la analizaremos en un segundo momento.

El caso Gaël

Gaël es un niño de seis años. Conocemos su historia: nos la «representa» en las sesiones. Constantemente aparecen los temas de «pez muerto» - «rana apesetosa» - «ojos reventados» - «no bueno» - «podrido». Su comportamiento muestra que se vive a sí mismo como un no valor: la «rana apesetosa», el «pez muerto» es él... Resulta, además, significativo que sea incapaz de decir «YO», cuando en realidad maneja el lenguaje con soltura aparente. La siguiente secuencia será capital en la evolución de la terapia.

Gaël, en posición baja, vuelve a hablar de «pez muerto» de «no bueno»;

el pescador va a tirarlo al cubo de la basura porque «apesta». B. Aucouturier extiende, entonces, una gran tela verde: «voy a atraparte». El niño, en lugar de huir, se enrosca en la red en posición fetal.

B. Aucouturier agarra los bordes y encierra al niño en la tela teniendo buen cuidado de dejar una pequeña apertura. Entonces comienza a tirar: el niño no resiste y se abandona; evidentemente, es un pez sin valor incapaz de oponer ninguna resistencia. Hubiera sido perfectamente posible arrastras a Gaël por el parquet, no hubiera reaccionado²⁰.

Bernard arquea su cuerpo...jadea; la red parece desmesuradamente pesada; entonces verbaliza: «¡Cuánto pesa!» - «¡es muy pesado!»... «casi no puede con él» - «es grande». Al comienzo, el niño no reacciona, Bernard le da ligeros toques... golpecitos... imposible en estas condiciones permanecer postrado. El niño comienza a resistir... «¡qué fuerte es este pez!», «¡no puedo con él!». Los impulsos se hacen más acentuados, el «pez» resiste cada vez más... logra arrancar una parte de la red y, finalmente, el pescador, a pesar de su resistencia acaba perdiendo la red. El niño triunfa, se yergue y comienza un ritual girando y canturreando. Bernard «patidifuso» le dice: «qué fuerte eres, Gaël», «nunca hubiera imaginado, Gaël, que eras tan fuerte».

Esta secuencia se repetirá bajo múltiples fórmulas; en cada ocasión el niño triunfará y, progresivamente, las posturas de abandono dejarán sitio a situaciones menos pasivas y a veces agresivas. El niño comenzará a afirmarse como existencia: el «YO» aparecerá en el discurso, pero esto requerirá varios meses.

I.1.3.3. *Análisis de la estrategia: creación de una estructura paradójica*

Cuando un terapeuta acepta inscribirse en el juego fantasmático debe ser muy prudente.

Es menester:

- reconocer bien la compulsión y comprender su significación profunda.
- crear una estructura paradójica que permita actitudes y ajustes diferentes.

I.1.3.3.1. El problema del reconocimiento y la significación

Importa, ante todo, que la compulsión diga claramente su nombre; esto supone, ya lo hemos visto, todo un clima terapéutico de confianza. Es necesario asegurarse de que las producciones fantasmáticas poseen un carácter repetitivo perturbante. En el caso de Gaël nos dimos cuenta, a través de múltiples acciones y verbalizaciones, que se vivía a sí mismo como un no valor y que toda su manera de ser y estar en el mundo estaba dominada por este aspecto.

²⁰ Esto hubiera supuesto un profundo error, porque lo habríamos confortado en su fantasma. Peor aún, podría decirse que habíamos respondido de manera pertinente tomando en consideración el deseo profundo del niño. Solamente podemos plegarnos a un fantasma si disponemos de una estrategia para hacerlo evolucionar.

En la medida en que Gaël no se reconocía y no era reconocido no podía entrar en una dinámica de comunicación, a no ser bajo ese modo alienante que, ciertamente, le procuraba beneficios secundarios en el marco familiar y perifamiliar. Esta forma de situarse le impedía evolucionar y ajustarse a la realidad: cuanto más se repetían los fantasmas, más parecía que éstos encerraban al niño en una espiral infernal de inadaptación²¹.

En un caso de este tipo es ineludible hacer evolucionar la forma compulsiva o renunciar a toda pretensión terapéutica.

I.1.3.3.2. Creación de una estructura paradójica

Entiendo por estructura paradójica la expresión misma de una contradicción que la arruina: «estoy muerto», «¡sea espontáneo!», etc.

Paradoja es un término que hace pensar en las investigaciones del equipo de Palo Alto. Sin embargo, no fue este enfoque el que determinó nuestro principio de acción²², sino una experiencia bastante anodina.

Teníamos que superar un examen oral en la Universidad: una de nuestras colegas, una muchacha brillante, estaba literalmente aterrorizada y no se atrevía a entrar en la sala; temblaba y estaba descompuesta. En aquel estado era incapaz de responder a cualquier pregunta que se le hiciera. Otro compañero y yo nos la llevamos por la fuerza a tomar una taza de chocolate intentando, con ello, tranquilizarla y arrancarla de una espera ansiógena. Rápidamente nos dimos cuenta de que no bastaba discutir con ella amigablemente para calmarla; la muchacha se planteaba ya la posibilidad de renunciar. Finalmente se me ocurrió una idea: imagínate que «el fulano» (nombre del profesor que examinaba) lleva un enorme gorro de dormir con pompón, un camisón rayado... Fuimos evocando situaciones divertidas y picantes tanto y tan bien que todo el mundo nos miraba reírnos «como locos». Volvimos a llevar a nuestra compañera y pasó su ejercicio oral en buenas condiciones. Eso sí, al principio del examen no se atrevía a mirar la cara del profesor por miedo a estallar en carcajadas en sus narices.

Este incidente me hizo reflexionar mucho. Muestra que, a veces, no son las cosas las que resultan terribles en sí mismas, sino la representación que de ellas nos hacemos. Ahora bien, muy a menudo, si no podemos actuar sobre

²¹ Para explicar este tipo de fenómeno, Freud toma de Jung el concepto de «introversión» y muestra que la mayor parte de la energía del sujeto se vuelve hacia el interior (intro-versión) y hacia un tipo de satisfacción que no puede ajustarse a la realidad externa, lo que crea la inadaptación.

²² En aquella época no conocía estas investigaciones que luego me aportaron una profundización de ideas muy interesantes. Precisamente por estas lecturas cambié el rótulo estructura contradictoria por estructura paradójica. Señalemos además que el clima de confianza que necesitamos excluye la estrategia que practica el grupo de Palo Alto.

las cosas, sí nos es dado actuar sobre la representación que de ellas nos hemos hecho. En el presente episodio resulta imposible conciliar la representación de un profesor símbolo del terror y la angustia con las imágenes bufas que habíamos inducido. Era preciso que las mencionadas imágenes tuvieran el impacto suficiente para borrar las otras e inducir un sistema de actitudes diferente; esto fue lo que consiguieron.

La idea de un antídoto que arruina un sistema de actitudes permitiendo promover otro distinto fue el punto de partida del tratamiento de la compulsión de repetición. En el caso de Gaël bastaba con introducir elementos que, a pesar de articularse a la compulsión de repetición, inducían un sistema de actitudes incompatible con el inicial. Concretamente, ¿cómo es posible vivir la victoria y la exaltación y presentarse, al tiempo, postrado y muerto? Al crear una estructura paradójica autodestructora será inevitablemente necesario que una de las dos series se imponga a la otra. El terapeuta manipulará, naturalmente, para que el sistema de actitudes que permite la afirmación de sí mismo se imponga cada vez más.

No obstante, no debe pensarse que una secuencia de este tipo es suficiente para borrar una compulsión obsesiva. El ejemplo de los seis meses de evolución de la terapia de Gaël es, por lo demás, significativo.

- Al principio, la secuencia descrita que desencadena el proceso.
- A continuación, resulta cada vez más fácil pasar, por medio de diferentes secuencias, de la postración al triunfalismo.
- Por último, sin manipulación, el niño, tras una fase inicial regresiva con los cojines, llega a una fase agresiva y al triunfalismo. El niño comienza a decir «YO» y se complace vistiéndose con viejos trajes del padre. La madre nos indica que éste tiene una actitud mucho más favorable hacia su hijo.

Las fases de postración aparecen sólo en situaciones regresivas, cada vez más infrecuentes. A partir de aquí se instaura un trabajo que conduce a situarse en el registro simbólico²³.

1.1.3.4. La importancia de este tipo de tratamiento a nivel teórico

Este trabajo posee a nivel teórico una importancia capital. Demuestra que no es necesario (en el caso de un niño de menos de 6/8 años) pasar por la rememoración para tratar la compulsión de repetición. Otra vía es posible: se trata de crear una estructura paradójica que induzca un sistema de actitudes y comportamientos contradictorios. Gracias a la manipulación, el terapeuta permite que el sistema favorecedor de un mejor ajuste a la comunicación se imponga progresivamente.

²³ Desarrollo en «Plano de la realidad –plano fantasmático– registro simbólico» y parte práctica.

En nuestro ejemplo la energía del sujeto parecía absorbida por una introversión; por nuestra parte, permitimos que esa energía fuese aplicada a situaciones que se ajustan mejor al mundo exterior (extraversión). Naturalmente, al principio, es en el medio protegido de la sala de psicomotricidad donde se instaura ese cambio que, progresivamente, va difundiéndose por el medio ambiente²⁴.

Carecemos todavía de suficiente perspectiva para analizar detalladamente la influencia de esas estructuras contradictorias, pero sí podemos testimoniar la pertinencia de este enfoque a través de cinco o seis casos de niños. Lo que cada vez me llama más la atención es que un practicante de la psicomotricidad bien formado precisa un excelente grado de comprensión psicológica y un dominio técnico indudable para trabajar a este nivel terapéutico.

Precisamente, desearía concluir refiriéndome a la idea de formación. Los principios generales de la acción del terapeuta de la psicomotricidad y, más particularmente, el relativo al tratamiento de la compulsión de repetición fundan una «terapia mayor» en la medida en que ésta puede dar cuenta de sus bases pertinentes y analizar su acción. Sin embargo, para poner en práctica estos principios no basta conocerlos; se requiere una formación personal particular y una formación teórica y práctica de alto nivel. Si uno de los elementos de este tríptico faltara sería imposible la existencia de la terapia psicomotriz.

²⁴ Digámoslo de forma rotunda: un cambio que no se difunde en el medio de vida revela la no pertinencia de la terapia.

I.2. LA FORMACION PERSONAL

La formación personal del psicomotricista se ha elaborado lentamente²⁵. Considero su evolución paralela a mi propia evolución personal y profesional.

Recuerdo aquellos años en los que tenía la responsabilidad de la formación personal de los reeducadores de la psicomotricidad en el Centro Regional para la Formación de Maestros de la Infancia Inadaptada de la ciudad de Tours. Aquellos futuros reeducadores estaban motivados, repletos de entusiasmo, sobre todo teniendo en cuenta que practicaban ya desde hacía varios años. Junto con ellos, me adentré en situaciones implicantes en las que la afectividad de cada una y cada uno era maltratada, en las que el estrés emocional estaba presente, aunque el compañerismo, el impulso que nos movía y el placer de estar juntos atenuaran el efecto de situaciones algo desestructurantes para unas y para otros. Era claramente consciente de que todos, tanto cursillistas como yo mismo, estábamos inmersos en un proceso de formación que comportaba riesgos y hubiera podido tener consecuencias desagradables. A lo largo de los años, escuchando el relato que mis antiguos cursillistas hacían de sus vivencias durante el período de formación, me quedaba insatisfecho: esto imponía una reflexión más profunda y una más estricta exigencia para desenrañar los principios y los contenidos de la formación personal del psicomotricista.

Empero, no reniego de este período; forma parte de la maduración de un

²⁵ No hay que olvidar que, si bien existe una formación personal específica para la práctica psicomotriz, la formación didáctica y la teórica están incluidas en esa formación personal. Es preciso considerar que toda formación didáctica y teórica sólo tiene valor y es correcta si afecta a la persona. Resulta obvio explicar que todos los formadores del equipo comparten plenamente la orientación general y los principios de este tipo de formación.

proceso de formación original que no conocía precedentes ni en el Ministerio de Educación Nacional ni en el Ministerio de Sanidad.

Esta formación personal debía precisarse; desde entonces se ha enriquecido considerablemente, se ha clarificado, porque ahora se apoya sobre principios desarrollados en un coherente conjunto de formación. Lo que los cursillistas «vivían» hace algunos años sigue siendo válido, pero ahora el sentido dado a todas las propuestas es el de una formación original, aunque siempre sea delicada.

Veinte años de evolución constante como especialista y formador me permiten hacer balance de la formación personal del psicomotricista²⁶, formación siempre sometida a reajustes para lograr una adaptación cada vez más fina a su praxis. Es indispensable saber que existe una formación personal inicial del psicomotricista y que ésta no puede dejar satisfecho al terapeuta de la psicomotricidad; constituye tan sólo el esbozo de otra formación más profunda que podría durar toda la vida. Lamento, por lo demás, que determinadas formaciones llamadas personales, dispensadas en rápidos stages, se consideren muy frecuentemente como una formación de base, cuando en realidad no son garantía de una formación definitiva y menos aún de una profunda competencia.

La formación personal tiende al cambio de la persona. Pero ¿de qué cambio se trata?, ¿de qué orden es? ¿Es acaso la estructura profunda de la persona susceptible de modificación? He aquí una colección de preguntas a las que evitaremos responder de manera inmediata. No obstante, he podido darme cuenta dialogando con muchos de los participantes en los cursillos, años más tarde, que éstos habían «cambiado». Con enorme frecuencia repetían las mismas expresiones:

- «Me he vuelto más flexible con mi entorno familiar y profesional».
- «Acepto más fácilmente a los niños y sobre todo los comprendo mejor».
- «Soy más indulgente».
- «Me siento menos desconcertado ante la expresión de los excesos, de las violencias, me noto mejor pertrechado y, sin embargo, me defiendo mucho menos que antes».
- «Tengo la impresión de que proporciono más seguridad y sosiego a los niños».

De todas estas opiniones retendré la expresión de una capacidad de ser más sensibles, más abiertos a la comprensión del niño y de los otros.

²⁶ Repitámoslo una vez más: el psicomotricista no existe sin una formación personal seria y, menos aún, el terapeuta de psicomotricidad. Cuántos psicomotricistas no manifiestan graves faltas de coordinación, inhibiciones flagrantes, imágenes corporales confusas, que constituyen barreras para el ejercicio de su profesión.

I.2.1. Los principios de la formación personal

I.2.1.1. *Una formación que exige un marco, un espacio, una duración*

El marco, la regularidad y la coherencia son los criterios indispensables que proporcionan seguridad y garantizan la dinámica de la evolución de todos, futuros practicantes de la psicomotricidad y formador, juntos. El marco puede estar situado en un centro, en un instituto de formación, o en cualquier otra estructura bien organizada en la que no haya lugar para la improvisación. Según la duración, se pueden considerar dos modalidades de formación:

- Sesiones regulares de 3 ó 4 horas cada semana (dos sesiones cada dos días parece apropiado para este tipo de formación).
- Stages regulares de 6 a 7 días cada dos meses parecen una cadencia suficiente.

Estos dos modos son diferentes: las sesiones semanales no tienen, tal vez, la intensidad de implicación que podría esperarse de las personas, pero facilitan una elaboración y una distanciación progresivas de lo que se ha vivido. En lo que se refiere a los stages, son momentos decisivos para la evolución de las personas: la dinámica afectiva profunda del grupo es un catalizador de los cambios de actitud y de las tomas de conciencia; en este modo de formación el formador debe mantenerse clarividente para que las personas evolucionen en un área de seguridad y no pierdan el sentido de las realidades que reencontrarán al final del cursillo.

I.2.1.2. *Una formación en grupo por vía corporal*

Esta formación se vive en y por el grupo. Entre doce y dieciocho personas es un número satisfactorio que permite llevar, para mejor provecho de todos, las situaciones prácticas y las verbalizaciones con gran facilidad. Más allá de este número, toda formación personal de este tipo resulta bastante problemática, superficial, y no deja de ser una hazaña para el formador.

Las situaciones propuestas espontáneamente por las personas del grupo o conducidas por el formador permiten al futuro practicante de la psicomotricidad *reapropiarse una dimensión sensomotriz y emocional*, más o menos olvidada, que no pertenece al orden del lenguaje; sin esto, más tarde, se encontraría frente a la expresividad psicomotriz del niño como si fuera un disminuido para sentir, para vivir, para comprender sus acciones más diversas con el espacio, con el material o con las personas. A este precio, el especialista puede convertirse en el mediador de la expresividad psicomotriz del niño, para permitirle reactualizar en una dimensión simbólica una vivencia que le supone un problema y, a partir de ahí, ayudarle lentamente a restaurar su capacidad para comunicar.

Esta formación por medio del movimiento y su componente tónico impone que el psicomotricista se ubique en situaciones no verbales que hacen pen-

sar en las que habría vivido el niño, en su placer por el movimiento, en sus capacidades para comunicar y para revestir de significado el espacio ambiente.

Esta formación del psicomotricista por vía corporal moviliza también las parcelas de la afectividad, de la sexualidad y de los fantasmas. Hay que reconocer, forzosamente, que toda implicación corporal en contacto o a distancia está sexuada pero no necesariamente genitalizada; y por medio de una lenta progresión cada uno logra establecer la diferencia; esto es lo que prueba la madurez afectiva de las personas en su relación con los otros. Las verbalizaciones que siguen a cada sesión práctica revelan la vivencia de una sexualidad difusa e indiferenciada, ciertamente muy próxima a la del niño pequeño.

En esta formación personal evitaremos la expresión «revivido» puesto que su utilización induce a error: en efecto, por revivir hay que entender vivir situaciones que se aproximan a las que ha vivido el niño, pero en ningún caso deben ser consideradas idénticas; si bien pueden parecerse a nivel de movimiento y de tonicidad, no tienen nada en común en el plano sensorial, emocional y, menos aún, en el plano fantasmático. No hay comparación posible entre la vivencia del adulto y la del niño. A pesar de todo las situaciones que proponemos pueden ser la fuente de una gran emocionalidad y sobre todo el origen de una verbalización con resonancias muy profundas.

I.2.1.3. *Una formación que tiene una dirección*

La formación está construida y se realiza en función de una intervención lo más ajustada posible al niño. Claridad, una vez más, para todos aquellos que pudieran sentir la tentación de creer que esta formación es una terapia personal; sin duda, de todas las situaciones vividas y de todas las verbalizaciones subsiguientes, cada uno puede extraer beneficios que suponen un cambio de actitud en su persona. Pero la formación personal no es una terapia de adultos: el cambio de la persona no es el objetivo inmediatamente buscado, tan sólo es la consecuencia de todo lo que ha sido vivido. No hay que olvidar que, a través de esta formación personal, lo que pretendemos es la formación de la competencia relacional con el niño.

I.2.1.3.1. *Una formación para la escucha del otro*

Esta formación para estar a la escucha es un largo itinerario que debe desembocar en una *máxima capacidad para descentrarse hacia el niño*: aceptar y recibir con más sensibilidad (y las menores resistencias posibles) los contenidos, formas y sentidos más variados de la expresividad psicomotriz; emocionarse y comprender, para no rechazar, juzgar ni condenar.

- *Recibir emocionalmente al niño* antes de analizar lo que es; dejarse llevar por su desasosiego o por su alegría, dejarse llevar por nuestra «verdad de lo sentido», por nuestra «ley del corazón»: éstas son las condiciones primeras para el descubrimiento del niño. Ciertamente, ese acercamiento sensible debe vivirse con la empatía tónica necesaria, pero el psicomotricista debe ser también esa persona rica en calor y en ternura. Recibir emocio-

nalmente al niño, antes de darle cualquier cosa, es la cualidad básica a partir de la cual puede enfocarse toda ayuda. Pero, ¡cuántas resistencias deben atenuarse y desaparecer hasta llegar ahí!

- *Escuchar el discurso multiforme del niño:* esta escucha es progresiva y debe afinarse por medio de una observación continua del desarrollo de las sesiones. Pero antes de toda escucha parcial, el psicomotricista debe percibir global e inmediatamente al niño: captar su «estilo psicomotor», su manera de ser y de estar, gestual y tónica, para después descubrir con precisión los diferentes componentes de su expresividad psicomotriz.
- *El movimiento, la tonicidad, la postura:* el psicomotricista puede fijar su atención más especialmente en el movimiento pulsional, inhibido o dominado. ¿Revisten estas manifestaciones un carácter ocasional o permanente? La actitud de escucha puede ayudar a poner de relieve las formas repetitivas del movimiento, bien sean globales (balanceo, giro, caída), bien sean más parciales; ejemplo: los estereotipos manuales, vocales, o verbales. La escucha puede ayudar a captar la hipotonicidad o la hipertonicidad, los pasos de un estado a otro, las posturas más frecuentes adoptadas por el niño.
- *Los objetos utilizados:* el practicante de la psicomotricidad debe ser sensible no sólo a cualquier utilización privilegiada de uno o varios objetos, o a la falta de interés por éstos, sino también a la manera en cómo son significativamente investidos (manera agresiva o regresiva, repetitiva o evolutiva).
- *La ocupación significativa del espacio:* ¿de qué forma toma el niño posesión del espacio?, ¿con violencia o dubitativamente? El niño puede tener la costumbre de refugiarse en un espacio reducido, o desear ocupar significativamente todo el espacio con precipitación o lentamente. Conviene hacer resaltar que las diversas acciones del niño en el espacio pueden estar articuladas o presentarse sin vínculo aparente. Las acciones repetitivas con el material deben detectarse fácilmente. Por ejemplo:
 - Etienne es el que, en cada sesión, vacía la caja de los balones.
 - Pierre es el que cierra con llave todas las puertas antes de jugar.
- - André ata todas las mesas y bancos con cuerdas antes de construir una casa sin ventanas ni puertas.
- *La manera de situarse frente al psicomotricista y frente a los otros niños.* En el curso de la sesión, el niño puede intentar aproximarse, tocar o alejarse de las personas. ¿Cuál es su forma de aproximación? ¿La seducción?, ¿la provocación?, ¿la agresión? Resulta muy importante anotar aquello que provoca el alejamiento o la aproximación del niño.
- *El lenguaje del niño:* la expresividad psicomotriz aparece frecuentemente puntuada por palabras-clave que deben retener nuestra atención y pueden ayudarnos a descubrir el sentido profundo del discurso multiforme. Estas palabras, de tonalidad inhabitual, brotan y pueden ir acompañadas de la

inmovilidad. En el curso de algunas sesiones de terapia hemos oído palabras como: «ladrones», «socorro», «la prisión», «el agujero», «los bomberos», «el fuego», «la sirena», «el padre que duerme», «el paso a nivel», «el bebé muerto», «mamá».

Diríase que el discurso verbal profundo, aún no construido, en conexión directa con la angustia del niño, se concentra en palabras-clave vinculadas unas a otras.

- *Comprender el sentido profundo de la expresividad psicomotriz.* La comprensión de la demanda inconsciente se realiza progresivamente a partir de las manifestaciones repetitivas del niño, detectadas a lo largo de las sesiones. Pueden adelantarse ciertas hipótesis para comprender el sentido de estas repeticiones.

La hipótesis más corriente emitida sostiene que se trata de la expresión de un malestar que revela angustia. ¿Debemos ir más lejos e investigar sistemáticamente el origen de esta angustia? ¿qué aportaría semejante conocimiento a nuestra práctica?

Debemos ser claros; en la práctica psicomotriz el especialista no debe separar el sentido de sus gestos y de su lenguaje de las producciones variadas del niño. Debe constatar, dar cuenta, como si de un espejo se tratara, del estado emocional, de la postura, del movimiento, de la voz, de la mirada del niño. Nosotros confirmamos que no hay en ello interpretación, puesto que el sentido, aun en el caso de que sea muy claro, jamás le será gestualizado o verbalizado al niño.

He aquí algunos ejemplos del lenguaje del practicante de la psicomotricidad ajustado a las producciones del niño:

- «Ya veo que estás contento»
- «Estás apenado»
- «Quieres mucho a esa muñeca»
- «¡Vaya, parece como si fueras un bebé!»
- «¡Qué grande eres!»
- «Quieres que vaya contigo»
- «No comprendo; dímelo de otra forma»
- «Me entiendes perfectamente; sé que no eres sordo»
- «¡Caramba, hablas como un papá!»
- «Juegas a ser la mamá»

Véase ahora este ejemplo de ajuste no verbal: me viene a la memoria Armelle, una nena de cuatro años; morder violentamente es su modo de acer-

carse a los otros niños. Sentado en el suelo, tomo a Armelle en mis brazos, la envuelvo y la acuno mientras respiro débilmente en su mejilla; ella permanece así largo rato, sin moverse, mientras los otros niños juegan alrededor nuestro; a veces la niña se readapta a mi posición para estar más en contacto; lentamente le doy un oso de peluche, ella lo aprieta muy fuerte contra su cuerpo, lo abraza con pasión y parte feliz, sonriendo abiertamente: Armelle no volvió a morder a ninguno de sus compañeros.

La experiencia de la práctica cotidiana demuestra que el punto crítico en la intervención del psicomotricista estriba en la calidad de la acogida, en lo ajustado de la respuesta tónica, gestual, postural. Son estas garantías las que aseguran el cambio en el comportamiento del niño, incluso fuera de la comprensión del sentido profundo de la expresividad psicomotriz. Puede hablarse, entonces, de una complicidad tónica entre el niño y el especialista que fundamenta el terrero específico de la práctica psicomotriz.

Insistamos, una vez más, en esa calidad de la comunicación no verbal que puede satisfacer la carencia profunda de seguridad y de afectividad sin responder directamente a su origen.

I.2.1.3.2. Una formación para la escucha y para un control particular de sí mismo

Si la capacidad de centrarse en sí mismo, de convertirse uno mismo en su propio espejo, es importante, es menester no olvidar que todo espejo exterior debe considerarse indispensable para remitir nuestras actitudes con el niño (en el capítulo siguiente desarrollaremos este aspecto del control). El psicomotricista debe habituarse a trabajar sin aprensión, incluso en relación dual con un niño, ante espectadores; debe aceptar ser observado, pese a las dificultades que esto entraña, tanto para el niño como para sí mismo.

– *Estar atento a sus reacciones tónico-emocionales*

Si la capacidad de descentrarse en el niño asegura, en buena medida, el éxito de la práctica, el psicomotricista debe ser capaz también de centrarse en sí mismo y, ante todo, debe poder percibir las más insignificantes modificaciones somáticas de su implicación tónico-emocional.

Por ejemplo, cuando se produce la descarga pulsional de un niño, pese a nuestra capacidad de aceptación, podemos llegar a vivir los límites de nuestra empatía tónica: opresión respiratoria, crispación de la garganta, sudoración anormal, deglución acelerada, tensión abdominal, rigidez del rostro; todos éstos son signos inmediatos de la agresividad o de la angustia del practicante psicomotriz, antes, incluso, de caer en la cuenta de las causas que producen esos desequilibrios somáticos. Estas sensaciones «estresantes» deben considerarse como la señal de alarma de nuestro límite en la aceptación del niño; más aún; ¿no son acaso estas manifestaciones el eco de rechazo, aún más profundo, de ese niño? El bloqueo de la comunicación y de la evolución del niño serán evidentes, pese a todas nuestras buenas intenciones respecto a él.

El hecho mismo de permanecer atentos a estas modificaciones somáticas atenúa la «hostilidad» hacia el niño. Si el sentido profundo de sus reacciones escapa al psicomotricista, es aconsejable, entonces, que éste consulte con un grupo de control bajo la responsabilidad de un especialista²⁷.

– *Estar atento a sus producciones en el espacio*

El psicomotricista debe tener conciencia de los itinerarios favoritos del niño, de los lugares evitados, de los objetos utilizados de manera preferente, de aquellos que protege y de los que evita sin razón justificada; por otra lado, debe prestar atención a la rapidez y a las repeticiones de sus movimientos que pueden constituir manifestaciones de impaciencia, de irritación o de angustia.

La ambigüedad, sea gestual, vocal o verbal, no tiene razón de ser: gestos y palabras de invitación o de prohibición que no significaran claramente esa intención desorientaran al niño. Una voz precipitada, débil, sin matices, una verborrea abundante, no sirven para nada. Por el contrario, un ritmo lento, gestos precisos, una voz clara y variada, pocas palabras bien escogidas para decir «sí» o «no», son elementos que permiten hacerse comprender con nitidez y favorecer la evolución del niño. A este respecto, la capacidad de centrarse en lo apoyos afirma la presencia en el espacio y confiere una mayor persuasión a los movimientos y posturas simbólicas.

I.2.1.4. *Una formación que necesita tiempo, progresividad y prudencia*

El formador debe aceptar a las personas tal como son. Debe saber situarlas en una dinámica evolutiva para que cada una de ellas la recorra según su ritmo. Muy a menudo he comprobado la lentitud del cambio de las personas pero es preciso saber «apresurarse lentamente». *El tiempo es el operador de la transformación de las actitudes*, es el elemento capital de no-retorno del éxito de un cambio, pese a las resistencias reconocidas por la propia persona.

Tomarse uno su tiempo, darse tiempo, saber utilizar el tiempo, son expresiones que poseen una profunda resonancia para el formador, cuando se trata de una formación personal tan implicante como la que se le propone al psicomotricista. Esta formación es progresiva porque se dirige, en primer lugar, al grupo y, después, a cada persona del grupo; de esta forma está ajustada a las posibilidades de cada uno, evitando dificultades mayores. La formación se dispensa, ante todo, en la seguridad y, más tarde, en la inseguridad que cada uno es capaz de controlar y aceptar. Es progresiva en la medida en que hace vivir al psicomotricista un lento camino de apropiación de la escucha, una clarividencia cada vez más profunda de sí y de los otros. El recorrido puede es-

²⁷ La atención prestada a sus reacciones tónico-emocionales pertenece al orden de la interiorización; ésta tiende a que uno se sienta vivir a sí mismo, no para analizarse (eso sería introspección), sino para vivir mejor lo que uno siente en lo más profundo de sí. Si la interiorización está bien hecha debe proporcionar una «impresión de valor de sí».

quematizarse con el itinerario siguiente: de la emocionalidad a la empatía tónica, del placer del movimiento al descubrimiento de las repeticiones, de la actividad sensomotriz a las producciones simbólicas.

Es una formación que requiere prudencia. El formador juega un papel decisivo en esta dinámica de formación que debe vivirse suavemente y debe respetar la evolución de las defensas de las personas. El formador no «juega» con las resistencias, no induce la angustia; las situaciones «estresantes» y las acciones del mismo tipo no tienen cabida en la formación del psicomotricista incluso aunque en ciertos momentos estas provocaciones parezcan necesarias para acelerar la evolución de los bloqueos. *El respeto y la seguridad de la persona son las llaves maestras del formador.* Es preciso, pues, partir de aquello que el practicante de la psicomotricidad es capaz de vivir plenamente, es imprescindible apoyarse en *su positividad*, en todo aquello que él es capaz de dar, de recibir y de crear, y no apoyarse en sus carencias. Sin embargo, esta condición no excluye que uno devuelva a las personas sus propios límites a partir de un cierto itinerario de formación.

Pueden surgir, en determinados momentos, situaciones intranquilizadoras, crisis personales, descargas emocionales o manifestaciones histéricas, todo ello pese a las precauciones tomadas; en estos casos el formador es el punto de referencia para la seguridad de todos: su clarividencia del sentido profundo de lo que el grupo y cada persona vive, su empatía tónica, su calma, su presencia en el espacio, su voz, su mirada, sus consignas o su silencio, la nitidez de sus gestos, deben permitirle, en suma, desdramatizar la situación ansiógena. De esta forma, su actitud debe facilitar el dominio y la evolución de esos agudos momentos de la formación. Dicho en otros términos: *El formador debe ser siempre continente de las producciones excesivas del grupo*; en ausencia de este control, pueden cometerse errores graves que perjudicarían la persona del futuro psicomotricista.

El formador contrae el compromiso y la responsabilidad de una formación original pero siempre problemática: su formación personal es permanente porque debe cuestionarse sus propias proyecciones fantasmáticas que alimentan las propuestas en las cuales implican a los futuros practicantes. Sin esta profunda mirada sobre sí mismo, esta formación por vía corporal puede degenerar en el lugar de cualquier exceso y de cualquier desviación: las regresiones, el paso a la acción, las violencias, la histeria, se presentan ahí, enseguida, si el formador no tiene la precaución de mediatizar todas sus propuestas situándolas en el registro simbólico²⁸. Debe, asimismo, interrogarse acerca de su problemática de seducción y, más generalmente, de manipulación, con el fin de evitar las interferencias afectivas de dependencia que lo vincularían con excesiva intensidad a las personas, no permitiendo ni la evolución de éstas ni la del grupo.

²⁸ El formador no debe inducir, ni provocar, ni impulsar a las personas a la acción, a la violencia: su papel no es ése, sino que consiste en la búsqueda de situaciones en las que puedan investirse las pulsiones agresivas.

En lo que se refiere a su formación teórica, ésta es el producto de una investigación permanente que se orienta hacia una profundización de los principios de intervención y de la variedad de significaciones de la expresividad psicomotriz. Su competencia psicológica debe ser de alto nivel y ajustada siempre a su práctica terapéutica cotidiana. En el terreno psicomotriz no puede existir teorización y reflexión sin referencia a una práctica.

Esta formación personal para la escucha del otro y de sí, en un ir y venir permanente, nos lleva a convertirnos en espectadores y actores de lo que vivimos con el niño; esta formación nos hace recorrer la vía de la conquista de una «espontaneidad» controlada, un poco como el artista que pone a contribución de su papel todo el dominio de su sensibilidad y de su emoción profunda.

Esta formación personal debe conducir a una práctica de aparente simplicidad que oculta una gran complejidad dominada.

I.2.2. Los medios de la formación personal

Tras haber estudiado los principios de la formación personal, vamos a desarrollar en este apartado la orientación y los contenidos de las situaciones prácticas, y luego la forma de los análisis hechos a partir de situaciones vividas; pero, antes de todo ello, parece oportuno situar la PEDAGOGIA DEL FORMADOR.

I.2.2.1. *El formador y su pedagogía*

Más allá de su competencia psicológica y de su clarividencia, temas de los que ya hemos hablado, conviene evocar rápidamente cómo el formador anima las situaciones prácticas: la duración de las sesiones varía entre 2 y 4 horas (verbalización incluida), y el material utilizado es idéntico al que ponemos a disposición del niño.

- *El formador previene:* antes de vivir cualquier situación, si ello es preciso, el formador puede recordar el marco y los principios de la formación y, a continuación, el sentido de su propuesta. Este recuerdo mantiene la confianza y reafirma la seguridad de las personas que pueden así implicarse sin resistencias inútiles. Puede también recordar que, en determinadas situaciones, el paso a la acción y las violencias no están autorizadas.

- *Propone situaciones no verbales* de acuerdo con las posibilidades de las personas y los progresos del grupo en la formación. Verbaliza la situación mediante consignas muy claras y, eventualmente, indica como prevé su evolución. Al inicio de la formación tal vez pueda resultar necesario dar un cierto número de consignas precisas, mientras que en estadios más avanzados una palabra bastará para dar la orientación de la situación, por ejemplo: «la dependencia».

Para algunos practicantes el compromiso en las situaciones no verbales es una conquista: en efecto, no acostumbrados a implicarse en este género de si-

tuaciones, manifiestan su sorpresa, su angustia por un lenguaje excesivo, por la risa o los movimientos condicionados: una vez más el formador debe saber aguardar que estos excesos se atenúen.

- *Deja tiempo* a las personas para desarrollar las situaciones que les ha propuesto: con excesiva frecuencia el formador siente la tentación de interrumpir porque la dirección no es respetada; a pesar de esto descubre rápidamente que el tiempo que transcurre es siempre factor de una dinámica alternada de estancamiento silencioso y de intensa creación. De todas formas, *el formador permanece siempre a la escucha*: posee la capacidad de sentir y ver, de comprender la lasitud de las personas en los momentos vacíos que duran y anuncian el fin de la situación; a partir de estos datos sabe relanzarla o conducirla a su conclusión. El formador está descentrado hacia el grupo: «escucha» las producciones no verbales, las tensiones o el relajamiento de los rostros, de los gestos, de las voces, de las posturas, de la mirada, de la respiración; vive, más que nadie, el placer o el displacer de las personas: su capacidad de empatía tónica le permite adaptar sus respuestas a unos y a otros.

- *Hace evolucionar las situaciones*: el formador adapta sus propuestas en función de:

- *Las propuestas del grupo*. Lo que el formador propone debe estar lo más en consonancia posible con lo que viven las personas a nivel profundo. El relanzamiento de las situaciones se hace gracias a los contenidos extraídos de la variedad de creaciones del grupo o mediante la riqueza de competencias del formador, logradas mediante su experiencia como animador. Todas las proposiciones nuevas para el grupo deben aceptarse como si las personas estuvieran ya dispuestas a recibirlas: oiremos entonces verbalizaciones como éstas:

- «Yo quería hacerlo»
- «Yo estaba dispuesto a hacerlo»
- «Yo estaba haciéndolo»

- *La estrategia de la sesión*: por ejemplo, si el grupo está encerrado en actividades repetitivas, o en un bloqueo afectivo que juzga sin salida posible, el formador puede atraer la atención de unos y otros para reanudar una dinámica de comunicación y creación: el formador debe, pues, saber «hablar claro» con multitud de significantes «no verbales» inmediatamente recibidos y aceptados.

La pedagogía del formador en la conducción de las situaciones es lenta, flexible y fluida, y confiere una impresión de armonía. Es una pedagogía creadora porque está abierta a la evolución de las personas, sin olvidar el marco general de la formación.

¿Debe entonces implicarse directamente en la situación?

El formador permanece, espacialmente, en el exterior de lo que el grupo vive: debe ser visto y oído, es el que hace evolucionar las situaciones y debe constituir el punto de referencia en lo que a seguridad de las personas se re-

fiere. Sin embargo, tras un largo itinerario con el grupo, será posible entrar en la situación puesto que cada uno habrá logrado la competencia de ser su propio continente y garantizar la seguridad de los que le rodean. En esta etapa la formación del psicomotricista está ya muy avanzada.

I.2.2.2. *Las principales orientaciones de las situaciones prácticas*

Esta parte está reservada al examen de las dominantes incluidas en los contenidos desarrollados en las situaciones prácticas. Estos contenidos diversos se entrelazan, se completan, se enriquecen y presentan una cierta progresión que respeta un largo camino de profundización en la manera de situarse frente al niño y, de manera general, frente al otro. Todas estas situaciones, vividas individualmente o en grupo²⁹, van siempre acompañadas de descargas emocionales, referidas más o menos a una dimensión simbólica no verbal muy sostenida. En efecto:

- ¿Han logrado, alguna vez, vivir el placer de rodar por el suelo, de girar hasta el vértigo, hasta caer, o el placer de cantar a voz en grito?
- ¿Han logrado sentir el bienestar de una caricia en la mejilla, o el calor de una mano que busca la suya?
- ¿Han experimentado el miedo de estar encerrados en un baúl, o el de estar metidos en una tela y ser manteados?

I.2.2.2.1. *Vivir el placer sensomotriz*

Es la fase fundamental que jamás debe olvidarse, sino que, por el contrario, debe ser a menudo revivida por el psicomotricista. Esta fase favorece la liberación de las tensiones, gracias al placer de moverse, de relajarse, de gastar nuestra energía, de jugar y ocupar significativamente el espacio, los objetos y los demás. Esta fase debe constituir la explosión de la espontaneidad recobrada, de la emoción desbordada, la explosión del descubrimiento de la comunicación no verbal, del juego simbólico.

Entonces el formador podrá proponer:

- *Situaciones en las que se solicitan estimulaciones laberínticas y vestibulares*, como por ejemplo: balancearse, girar, rodar, equilibrarse, deslizarse, caer.... o ser balanceado, equilibrado, rodado...
- *Situaciones de descargas tónicas*: la agresividad representada por juegos

²⁹ Sin embargo, no hay por qué ocultar la gran diferencia de implicación de las personas, debido al hecho de que algunas se comprometen con una formación que les exige muchos sacrificios, mientras que, para otras, la formación no requiere ningún esfuerzo. Los resultados distan mucho de ser los mismos y las satisfacciones del formador resultan muy diferentes.

de oposición: luchar, combatir, agarrar al otro, inmovilizar al otro, defenderse, abandonarse.

Semejantes actitudes pueden degenerar rápidamente, y el indicio que debe alertar al formador es la desaparición de la risa: esto constituye la prueba de que la agresividad ya no está mediatizada. El abandono de la dimensión simbólica, en beneficio de una agresión verdadera, debe inmediatamente llamar la atención del formador.

- *Situaciones de placer del movimiento*: Es la fiesta del movimiento y del ritmo; se trata de bailar, jugar, cantar, hasta no poder más; es un área de fantasía, de humor, de seducción, de provocación, de separación y de encuentro.

Estas situaciones pueden nacer espontáneamente del grupo ³⁰, o bien ser inducidas por el formador: la música y el canto ocupan un gran lugar en esta ambiente de fiesta.

I.2.2.2.2. Vivir la apropiación sensomotriz

- *Una apropiación global*

Son situaciones que preparan apropiaciones más precisas, pero también preparan las situaciones posteriores de ajuste tónico. Por ejemplo:

- empujar, tirar, llevar, manipular...
- o, ser empujado, tirado, llevado, manipulado...

- *Una apropiación más particular*

Se trata de una investigación lo más sensible que se pueda sobre el entorno inmediato: esta investigación puede ser vivida con los ojos cerrados, con los ojos abiertos, en pequeños grupos, individualmente o por parejas (la pareja ofrece una mutua seguridad, con la que será preciso contar en un primer momento). Investigar con los ojos cerrados supone conservar la lentitud, precisar los contactos y las presiones, y profundizar la relación tónico-emocional con el espacio, con los objetos y con los otros. Esta apropiación puede enfocarse utilizando sólo ciertas partes del cuerpo (las manos, los pies, la espalda, el rostro...) o bien utilizando un objeto, y se orientará:

- bien hacia el *espacio* de la sala: elementos verticales horizontales y particularmente el suelo.
- bien hacia los *objetos*: formas, materiales, superficies, y volúmenes más diversos.

³⁰ Mucho cuidado con las manifestaciones repetitivas del grupo que parecen el banderazo de salida para manifestaciones histéricas, difícilmente controlables y altamente ansiógenas.

- bien hacia las *personas*: morfología, tonicidad y, más particularmente, el descubrimiento de las manos, del rostro, de los pies, de la voz, de la mirada.
- *Una apropiación más centrada sobre uno mismo:*
- vivir e interiorizar el relajamiento tónico.
- vivir e interiorizar la puesta en juego de la unidad tónica y la utilización mínima de energía en el movimiento.
- vivir e interiorizar la unidad del movimiento y de la voz.
- vivir e interiorizar la unidad del desplazamiento de las manos, los pies, la cabeza, la simetría de la estructura corporal.

I.2.2.2.3. Vivir el ajuste tónico

El ajuste tónico es un acoplamiento con las variaciones tónicas del o de los *partenaires* (lo que resulta todavía más difícil); esta armonía tónica necesita una plasticidad del tono y de los movimientos sin por ello dejarse encerrar en la carga emocional que acompaña al intercambio. El formador debe, pues, ayudar al futuro psicomotricista a lograr esta cualidad del ajuste empático; es decir: ayudarle a situarse lo más nítidamente posible, en contacto o a distancia, respecto a los elementos armónicos tónico-emocionales, fundidos en el gesto, la voz, la mirada, las posturas, el objeto sostenido o abandonado, el espacio ocupado.

Para esta formación en el ajuste tónico, está previsto un desarrollo muy flexible de las situaciones; esta formación se completa, como veremos, por los análisis hechos tras cada situación vivida y también por la formación didáctica con el niño.

– *Situaciones globales:*

Jugar, gritar, bailar, reír, llorar, han servido para liberar las vibraciones tónico-emocionales de cada uno; sin embargo, ciertas situaciones como llevar, tirar, empujar, conducir, dirigir, acompañar, seguir a un compañero, saber colocarse en relación con objetos móviles, son propicias para la preparación de ajustes más matizados.

– *Situaciones más precisas:*

• «*La apertura tónica*»

Estas situaciones de apertura tónica se prevén entre dos (o bien los dos están activos o uno está activo mientras el otro permanece pasivo): su objetivo es desarrollar la vivencia e interiorizar un gran relajamiento, un bienestar común.

– *La simultaneidad:*

Busca por medio del movimiento el mismo «tempo», la misma amplitud, la misma velocidad, idéntica intensidad que la del compañero. Se trata, casi, de convertirse en «la sombra del otro», «el movimiento del otro».

- Enseñar al compañero uno de nuestros movimientos repetitivos, o un movimiento que nos guste...
- Las manipulaciones: envolver, calentar, acunar, acariciar, manipular...

• *La sintonía: situación de fusionalidad*

- ¿ha llegado usted, alguna vez, a colocar la mano en el abdomen de su *partenaire* tumbado en el suelo, relajarse y seguir sus movimientos respiratorios transmitiéndole su propio calor?
- ¿ha tratado ya de dejarse caer con todo su peso sobre él *partenaire* intentando respirar con el lo más acompasadamente posible hasta perder la noción del propio peso?

Estos momentos de fusionalidad son el origen de una neutralidad tónica, de una indiferenciación tónica, en la que nuestras tensiones se desvanecen, los límites de nuestra envoltura corporal se hacen vagos, y tiempo y espacio carecen ya de sentido. Estos momentos implican una disolución del yo tónico.

La fusionalidad no es un momento de comunicación puesto que esta última presupone dos identidades presentes; como mucho, lo que sí existe es esperanza de comunicación.

• *La ruptura tónica*

La situación de sintonía es el punto de partida de la ruptura tónica. Esta ruptura es siempre provocada por un desajuste tónico debido a un ligero movimiento, a un contacto más acentuado, a un ritmo respiratorio diferente, un silencio de la voz, un cambio de postura, una mirada que se desvía o se intensifica.

La ruptura puede llegar provocada por el formador, que se convierte así en el tercer elemento, causando la separación de esta relación única; es el que introduce la ley necesaria para el «nacimiento» del uno y del otro. Más tarde (cuando los roles sean precisos), la ruptura la decidirá cualquiera de los implicados. Esta ruptura debe vivirse sin dificultad, tanto por uno como por otro, debe vivirse en la seguridad pese a la impresión de «pérdida» o de «vacío» momentáneos.

Numerosas situaciones de fusionalidad-ruptura permitirán a cada uno vivir y tomar conciencia de que no hay que dejarse encerrar en la emoción de un requerimiento que puede ser muy profundo. El practicante psicomotriz podrá así situarse en la empatía tónica. La sintonía ya no tiene ni lugar ni razón de ser. La empatía tónica debe considerarse como la manera de ser fundamental del psicomotricista, sabiendo con certeza que ésta tiene sus límites.

- *Consecuencias de la formación en la empatía tónica*

La primera es una mayor clarividencia del rol de cada individuo implicado en una situación emocional; la ambigüedad afectiva se atenúa y es más fácil situarse frente a la «ley» y ejercerla: el SI y el NO confundidos desaparecen en beneficio de un SI muy valorizador o de un NO firme, dos posiciones que permiten al niño vivir con orientaciones claras, referencia de realidad y seguridad afectiva. La competencia para «hablar claro» con la mirada, la voz, el gesto, la postura, se adquiere así más fácilmente.

La segunda es la apertura a la capacidad de ser un *partenaire simbólico*, gracias a la posibilidad de situarse de modos distintos ante un requerimiento: es decir, que la distanciamiento integrada sitúa al psicomotricista en el proceso de una respuesta de tipo simbólico. Sin duda, esta potencialidad de ser un *partenaire* simbólico es insuficiente para llevar a cabo una correcta práctica psicomotriz, pero, ello no obstante, sí es cierto que los gestos y posturas van depurándose y la polisemia gestual es cada vez menos frecuente. La vía hacia el *partenaire* simbólico está abierta, pero su actitud para llegar a serlo, para ejercerlo con corrección, no está en relación, desde mi punto de vista, con una preparación especial (de tipo teatral, por ejemplo), sino que más bien depende de su capacidad de escucha de las peticiones ocultas del niño. A partir de este punto, la respuesta gestual simbólica nace casi espontáneamente. Sin embargo, subsiste la necesidad de buscar la lentitud casi permanente de los movimientos y desplazamientos: en efecto, disminuir la rapidez en la práctica con el niño favorece un alejamiento que contribuye a diferenciarnos temporalmente de él.

I.2.2.2.4. Vivir situaciones simbólicas

El psicomotricista, alcanzado este nivel en su formación personal, ha vivido un itinerario de implicación, expresión y descubrimiento de sí mismo; es, en estos momentos, capaz de situarse mejor frente a sus emociones, sus producciones simbólicas y sus repeticiones de gestos y posturas; pero al mismo tiempo, también frente a la de sus *partenaires*.

Así, todas las nuevas situaciones a vivir en el futuro no tendrán ya la misma intensidad ni serán del mismo tenor: serán vividas sin aprensión, pese a su dificultad. El psicomotricista no podrá perderse en ellas porque mantiene un concepto claro de lo que vive y posee la confianza y la seguridad de que sus *partenaires* están dotados de las cualidades y medios para una relación de ayuda eficaz.

Cada uno puede, ahora, vivir el placer y dejarse llevar por situaciones profundas teniendo siempre la posibilidad de dominarlas y desdramatizarlas en un área simbólica. Es indudable el placer de contemplar lo que emerge desde lo más profundo de uno mismo³¹. Los participantes del grupo no se llaman a engaño con lo que viven; de tal forma que las craciones individuales y colectivas pueden enriquecerse y cargarse de una teatralidad excepcional, en la que cada uno podrá salir (o entrar) sin resistencia.

Alcanzamos, entonces, una profundidad en la formación personal que interesa con mayor intensidad la formación del terapeuta de la psicomotricidad.

• *¿Qué situaciones puede proponer el formador?*

Las situaciones pueden nacer espontáneamente del grupo o ser propuestas por el formador (podrán repetirse determinadas situaciones vividas con anterioridad). En ellas la parte del formador es muy reducida, muy a menudo se contenta con observar y deja que la situación se desarrolle muy libremente.

– *Situaciones de carácter regresivo:* pueden vivirse en solitario, por dos, o en grupo:

- situaciones de contacto con la tierra, el agua, el barro, la crema corporal, el jabón, el maquillaje, la pintura...
- situaciones de repetición: de movimientos, vocal, verbal...
- situaciones de «maternidad»: lavar, limpiar, vestir, alimentar...

– *Situaciones de carácter simbólico:*

- entre dos: uno depende del otro
uno llama al otro
uno es abandonado
uno es agredido
- entre tres: uno de los tres está «disminuido»
- en grupo: temas como el de la muerte, el renacimiento, la ley.

Tras vivir semejantes situaciones se impone la necesidad de una recapitulación verbal para todos los participantes. El formador escucha el discurso de cada uno e insiste para que no se desvíe de lo que ha sentido, del placer y dis-placer, de las resistencias, de la ambigüedad que ha experimentado, de las imágenes que se la han ocurrido y de los recuerdos con ellas asociados.

I.2.3. Análisis de situaciones vividas: «el análisis psicomotriz»

Cuando el formador observa a los psicomotricistas en las situaciones prácticas, ciertos comportamientos son tan reveladores y claros, en cuanto a su sentido, que resulta muy grande la tentación de dejarse llevar por interpretaciones apresuradas, «jugando» a ser analista sin poseer ni la formación ni la competencia. Para evitar tales desviaciones, me he abstenido de decir, de forma espontánea, nada que sea de orden interpretativo: la prudencia y el rigor son necesarios frente a aquello que puede serles remitido a las personas sobre sus vivencias.

³¹ Lo cual no excluye la explosión de ciertas pulsiones incontrolables, de las cuales sólo podemos tomar conciencia a posteriori.

Es, pues, indispensable atenerse a un análisis preciso que permita al psicomotricista vivir un descubrimiento profundo y progresivo 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.

1.2.3.1. Principios y condiciones de organización de este análisis³²

El análisis se efectúa a partir de situaciones vividas: medio grupo vive la situación, mientras el otro medio observa. La observación es individual. El cambio de rol es indispensable en una misma situación. El observado, que no sabe quién es el que le observa en el grupo, está más o menos prisionero por la permanencia de la MIRADA dirigida sobre él por el observador. El observado manifiesta la tendencia a reaccionar rápidamente mediante un esfuerzo de sus defensas, que se traduce en formas repetitivas del movimiento, de la ocupación significativa del espacio, del material y de los demás. Dicho con otras palabras: la intrusión de la mirada en la persona crea un clima de inseguridad, fuente de expresiones simbólicas todavía desconocidas que reflejan la problemática profunda de la persona: la angustia oculta se manifiesta sin rodeos.

Sin embargo, este clima de inseguridad debe ser contenido, para evitar situaciones demasiado «estresantes» que inhibirían completamente a ciertas personas³³: por eso es por lo que el formador debe prever una progresión en la aceptación de la mirada sobre sí. Esto significa que este tipo de análisis sólo puede desarrollarse favorablemente si la inseguridad está englobada en un área de seguridad.

De esta forma, será posible organizar la observación primero de grupos pequeños, luego de dos personas, y finalmente de una sola.

La condición para el éxito de este análisis está en relación con la confianza que el formador debe mantener entre todas las personas del grupo. El está siempre a la escucha de las resistencias de cada uno, y toda profundización colectiva sólo puede proponerse a partir del consentimiento de todos: no hay que olvidar que una persona no puede aceptar más que aquello que es capaz de recibir.

Desde el punto de vista de la organización espacial los observadores deben colocarse lo más lejos posible de los observados: evitarán los desplazamientos, permanecerán en silencio, neutros, discretos, como intentando hacerse olvidar.

1.2.3.2. La tecnicidad del análisis psicomotriz

³² Este análisis específico, destinado particularmente a la formación personal del psicomotricista, constituye el objeto del curso preparatorio al control del terapeuta.

³³ Conocemos estos fenómenos de inhibición o provocación excesivas en personas de fuerte estructura histérica.

El observador que sigue las evoluciones de un compañero debe ser capaz de una observación empática: es decir, no debe implicarse emocionalmente con lo que vive a distancia. Una actitud de escucha es la condición para describir, sentir y proponer hipótesis.

El observador pone, pues, a prueba su empatía tónica, y tal vez podríamos llegar a prever un observador de observadores. No queda ni mucho menos excluido que el formador desempeñe ese papel en determinados momentos difíciles.

I.2.3.2.1. Los tres tiempos de la observación

La descripción: «lo que yo he visto».

La descripción versa sobre las producciones de la persona. Es absolutamente indispensable porque proporciona un marco y puntos de referencia objetivos: evita la evasión inmediata en las impresiones, las emociones o las proyecciones demasiado fáciles; por otro lado, esta descripción-espejo, en condiciones que luego estudiaremos, confirma, en gran medida, la seguridad del observado. Esta descripción versa sobre:

- el espacio utilizado
- el material utilizado
- la temporalidad
- las posturas
- el movimiento y su tonicidad
- los encuentros con las otras personas

Si encontramos alguna dificultad en anotar todos estos parámetros en función de la rapidez de la acción, sería deseable concentrarse sólo sobre el parámetro más característico. Por ejemplo:

- los desplazamientos en el espacio
- el material
- las posturas o el movimiento

El observador debe, además, aprender a describir, puede utilizar esquemas, pero debe elaborar un código que sea válido para todos.

Las sensaciones: «lo que yo he sentido».

El observador debe verbalizar lo que ha sentido emocionalmente ante lo que ha sido vivido delante de él: sufrimiento, indiferencia, alegría, agresividad, opresión, sorpresa...

Las hipótesis: «lo que yo propongo».

La búsqueda del sentido se realiza a partir de una vivencia que versa sobre la realidad de las producciones que han evolucionado en nuestra presencia.

Estas hipótesis, muy personales, están en función de la experiencia y de la competencia a la hora de captar el sentido profundo de las producciones; incluso en el caso de no ser verbalizadas, deberá considerarse la emisión de hipótesis.

Un ejemplo:

Hemos escogido el de un análisis psicomotriz realizado en el curso de un «stage» de formación personal. Medio grupo evoluciona, el otro medio observa. La situación propuesta es la siguiente:

- «Estáis solos, en el espacio, con o sin material, después con un tema musical».
- «La duración total de la situación es de una hora».

Descripciones

No es posible describir detalladamente todas las actividades de esta persona. Proponemos el siguiente resumen.

a) *La espacialidad*

Los desplazamientos se hacen siempre en línea recta, principalmente avanzando. Los cambios de dirección se efectúan en ángulo recto. El observador sigue las líneas trazadas en el suelo que delimitan las canchas de juego –ni la diagonal ni la línea curva son en ningún momento utilizadas–. La rectitud en el desplazamiento sólo se abandona cuando cierra los ojos y se aproxima al grupo de observadores.

b) *La temporalidad*

La lentitud de los desplazamientos y las detenciones caracterizan la utilización del tiempo: estas detenciones son, a veces, muy prolongadas, sobre todo cuando está con los ojos cerrados.

c) *Las posturas y el material*

- con el bastón.
 - postura erguida, no rígida, bastón sostenido en la mano derecha.
 - postura siempre simétrica en relación con el bastón (tanto en desplazamiento como parado).
- cuando se encuentra más alejado de los observadores, en el fondo de la sala, utiliza dos bastones y un pañuelo de cuello; ata los dos bastones al pañuelo, pasa éste alrededor del cuello y deja que los dos bastones cuelguen; los balancea durante algunos segundos, ríe y los deja.
- Las posturas son siempre simétricas: bien esté de pie, sentado, de rodillas o tumbado; la mirada permanece horizontal; la búsqueda de las sensacio-

nes equilibradas parece una constante. ¿Por qué utilizar ese material, un bastón, un balón, un pañuelo?

d) *Las posturas sin material*

Siempre son simétricas, sin postura alguna de rotación.

e) *El movimiento, la tonicidad*

El movimiento se controla pero no parece rígido; el conjunto de los diferentes segmentos se movilizan con coherencia.

La lentitud caracteriza los movimientos; observamos algunas arrancadas rápidas, de ritmo correcto, que dejan aparecer un movimiento menos controlado: movimiento con desplazamiento de caderas y con apoyos bien cadenciados. Subrayamos alzamientos de hombros repetidos (tal vez una molestia, una búsqueda de relajación).

Lo que se ha sentido:

La lentitud, la simetría de las posturas y de los movimientos, los desplazamientos ortogonales, dan una impresión de control permanente, de contención, tal vez incluso de una cierta inhibición. No existe ninguna alegría aparente, ningún ímpetu, ninguna explosión. El placer parece muy interiorizado, no existe fantasía, se percibe un cierto miedo al ridículo, miedo a dejarse llevar, a dejarse descubrir. Todas las producciones están pensadas, casi calculadas, y eso proporciona una impresión de tristeza.

Las hipótesis: la búsqueda del sentido:

¿Qué sentido pueden tener esas producciones repetitivas (trayectos, posturas, lentitud, control)? ¿No es posible que estas repeticiones tan estructuradas y enmarcadas constituyen un refugio para ocultar una pasión que no puede decirse, una falta de seguridad afectiva, una falta de seguridad compensada por una supervaloración de la ley (la simetría, la ortogonalidad, el dominio), hasta incluso una búsqueda inconsciente del poder y de la potencia (ninguna fantasía frente a la simetría)?

¿No existe una contradicción entre una afectividad excesivamente rica que, en última instancia, parecería pasional, y el deseo profundo de la ley? ¿Una búsqueda para ser invulnerable, infalible?

Llegados a este nivel de hipótesis, ofrecemos a la persona un cuestionamiento sobre sí misma que, así lo esperamos, producirá sus efectos.

Pero, ¿podemos ir más lejos; es decir, permitírnos avanzar otras hipótesis sobre el origen de la dinámica conflictiva de la persona, vinculada a la problemática de sus deseos y de su culpabilidad? La respuesta está en la formación personal y teórica de cada uno. Es indudable que un observador que ha vivido y recibido una formación analítica, podrá implicarse en este género de interpretaciones, siempre muy delicadas.

Cuando el observador propone sus hipótesis a la persona observada, la medida y la prudencia son regla obligada. Una observación no podrá ser asumida y observada si no es emitida por el mayor número de observadores y a partir de las más diversas situaciones vividas.

I.2.3.2.2. El encuentro entre el observador y el observado

El observador encuentra al observado. El observador deja hablar a la persona que ha vivido la situación: jamás debe olvidar el principio de confianza y seguridad indispensable durante toda esta fase. Por esta razón el observador debe dejar, primero, que hable el compañero.

Esta primera intervención oral, tras la situación no verbal, es una verdadera explosión, a otro nivel de expresión simbólica. Además de la descarga emocional aprehendida por la voz, la mirada, el rostro, las manos y la inestabilidad, es preciso oír todas las palabras que ocultan los símbolos muy reveladores de la problemática inconsciente de la persona.

El observador hace la descripción más clara posible y, finalmente, resume su observación para caracterizar las producciones. Una descripción lenta favorece siempre el sosiego emocional y confiere un marco de seguridad suplementaria. El observador debe llevar cuidado con las palabras empleadas que deben evitar toda proyección afectiva. La descripción precisa una gran objetividad. El observador, durante la descripción, fija su atención en las manifestaciones verbales y no verbales del observado que traducen el asombro, el fastidio, el rechazo, la agresividad; pero la ausencia total de reacciones puede ser, también, altamente significativa.

- El observador dice lo que ha experimentado y permanece a la escucha de las reacciones más finas o explosivas del observado.
- *Por fin emite las hipótesis.* Resulta evidente que las hipótesis no pueden enunciarse si la persona no está dispuesta a recibirlas; en este caso nos conformaremos con la descripción y con las emociones.

I.2.3.2.3. La representación: un gran momento del análisis psicomotriz

La representación consiste para el que ha sido observado en gestualizar y verbalizar a la vez la situación no verbal que ha vivido.

La organización de ese momento excepcional puede concebirse como sigue: todas las personas del grupo (observadores y observados) se sientan en semicírculo; situado frente a la sala el formador invita, entonces, a todas las personas que han vivido la situación no verbal a expresarse ante el grupo.

Esta «representación» de todos los observados puede durar mucho tiempo, en ocasiones varias horas, pero el formador podrá limitar el tiempo de expresión de cada uno (de 10 a 15 minutos). La reducción del tiempo, del espacio y la verbalización que se añade a los gestos son factores de numerosas observaciones que vamos a estudiar ahora.

Debemos señalar, ante todo, que esta representación es un gran momento de emoción para todo el grupo, provocado por la unidad del gesto y la palabra, pero también por la intensidad de los contenidos expresados: lo que es dado ver y lo que se da a entender puede considerarse como un sueño, pues a tal punto de fascinación llegan algunas metáforas.

La experiencia nos demuestra, cada día más, que esta investigación de la fusión del gesto y la palabra, bajo la mirada de otro, es un factor único en el cambio de la persona.

¿Qué observaciones podemos hacer?

Algunas personas no pueden evitar el volver a utilizar el mismo objeto: la utilización por medio de la mímica les es prácticamente imposible; otras no logran retener la necesidad de volver al mismo espacio y recorrer los mismos trayectos. ¿No existirá en esta manera de actuar una dificultad para distanciarse de la vinculación sensomotriz y emocional vivida anteriormente con el objeto y el espacio?

Otros no respetan la cronología de los momentos vividos, o bien se olvidan de largos trozos, o los resumen en unos cuantos segundos; por el contrario, otros insisten en los momentos que han durado poco tiempo. ¿Por qué estos desórdenes, esas opciones, esas insistencias, esos olvidos? ¿Qué sentido hay que darles? Unos gestualizan poco y se encierran en lo verbal; otros gestualizan mucho y hablan poco (esto es más raro).

Es interesante subrayar el desnivel que existe entre discurso gestual y discurso verbal: muy a menudo lo verbal precede a la ejecución gestual. En todos los casos el formador debe instalar la confianza e invitar a la persona a decirse por el movimiento, si no halla las palabras, o si el gesto permanece ausente:

- «dilo con el movimiento, ya vendrán las palabras»
- «muéstranos cómo»
- «deja hablar al movimiento»
- «deja que te lleve el gesto»

Son estas expresiones corrientemente formuladas para tranquilizar y animar a la persona.

En general, tras la representación, el observador puede intervenir para completar gestual y verbalmente la expresión de la persona, pero también para permitir a todos comprender los caracteres fundamentales de la expresión y principalmente del movimiento y la tonicidad.

El análisis psicomotriz debe provocar una toma de conciencia sobre el hecho de que hablar del movimiento, de la postura y la tonicidad que lo sostienen es hablar sin rodeos de la persona.

Finalmente, el observador puede manifestar lo que ha vivido emocionalmente y enunciar las hipótesis que ha presentado.

1.2.4. Conclusiones sobre la formación personal

La formación personal del psicomotricista, tal como la concebimos y practicamos, es una formación específica que no se asemeja en su totalidad a ninguna otra. Su finalidad es alcanzar la capacidad de comprender y comprenderse, de llegar a ser uno su propio espejo. No obstante, no debe excluirse que el psicomotricista quiera completar su formación personal: en este caso diversas posibilidades se le ofrecen: psicoterapia individual o de grupo...

Hoy en día numerosos años de experiencia, en lugares diferentes de intervención nos ratifican en los principios, condiciones y contenidos de esta formación personal; éstos pueden constituir una referencia y una ayuda terapéutica eficaces para ciertos adultos con dificultades a nivel de expresión y de comunicación.

CAPITULO II

LA TECNICIDAD

II.0. Introducción

Es preciso comprender la tecnicidad como un conjunto coherente de medios teorizados y profundamente integrados en la persona. Si existe una manera de hacer las cosas, ésta debe ser moldeada y estilizada por la persona que la utilice: nos hallamos, pues, a bastante distancia de una técnica instrumental, de una especie de repetición de medios distanciados del que los aplica y que, con harta frecuencia, constituyen una pantalla entre la persona y el niño.

La tecnicidad permite ayudar de forma que el niño se abra a la comunicación y a la dimensión simbólica. Pero esa misma tecnicidad exige un rodeo por los dominios de lo sensomotriz y de lo tónico-emocional que están en el origen de todas las ocupaciones significativas del espacio, de los objetos y de las personas; de todas las producciones simbólicas, de todas las creaciones.

La tecnicidad del psicomotricista necesita la implicación de este último, que no debe contentarse con asistir a la expresividad psicomotriz del niño; debe actuar con el niño, o mejor, en relación con él. Con demasiada frecuencia nos es dado ver cómo algunos practicantes psicomotrices liberan el placer sensomotriz, la agresividad, la vida imaginaria, sin hacer nada con estos elementos; peor aún, los sostienen, los refuerzan por medio de un lenguaje y una gestualidad totalmente inadecuados para la evolución de estas manifestaciones obsesivas.

El desarrollo de cualquier situación, por muy bloqueada que esté, no reposa únicamente en la forma de actuar o en el desbloqueo de la expresividad psicomotriz del niño, sino que lo hace, primordialmente, en una tecnicidad, una competencia siempre ajustada al niño con el fin de manipular sus producciones más variadas.

Las tecnicidades se han elaborado a partir de la práctica con el niño: el análisis de numerosas sesiones y, más precisamente, de determinadas secuencias grabadas en vídeo, nos ha permitido elaborar una forma de hacer, de trabajar, que estimamos original y eficaz.

Este capítulo nos llevará a explicitar ejemplos que será preciso situar en su contexto: no obstante, las tecnicidades en ellos presentadas constituyen ejemplos únicos que requieren un reajuste para el caso de cualquier otro niño. No siempre es fácil transmitir la tecnicidad porque forma parte de la creación del psicomotricista. Queremos con ello prevenir a todos los que pretendieran aplicar al pie de la letra los medios que se describen más adelante. ¡Cuidado! Constituirían un serio peligro utilizarlos como una simple técnica, porque, en ese caso, resultaría ineficaz para el niño y decepcionante para el psicomotricista.

El psicomotricista es competente en su lugar

La sala de práctica psicomotriz es el lugar en el que transcurre toda la vida profesional del psicomotricista. Por consiguiente, podemos esperar de él que le preste muchísima atención y que su preocupación primordial sea el acondicionamiento de la sala y el material que le propondrá al niño.

Es fácil captar rápidamente cómo trabaja un psicomotricista: el espacio que utiliza y el material que pone a disposición del niño son muy reveladores de la orientación de su práctica. Hemos visto cómo algunos profesionales ejercían en gimnasios, fríos, ruidosos, con un material sucio y sin atractivo; a otros, los hemos visto en pequeñas salas, remedos de laboratorios que evocan bata blanca, la pequeña mesa de despacho, la silla, los coches de juguete y los puzzles. En modo alguno nuestra práctica puede realizarse satisfactoriamente en un espacio que sea deportivo, paraclínico o preescolar.

La sala de psicomotricidad es vasta, alta, limpia; tiene una buena temperatura, resulta acogedora por el calor que despide la luminosidad de sus revestimientos, de los colores y del material. Una atmósfera de bienestar es la característica de este lugar en el que el practicante, el niño e incluso los visitantes experimentan el placer de quedarse.

¿Qué significa para el niño este lugar al que vuelve, como mínimo, una vez a la semana?

- *Es el lugar del niño*

a) El lugar del placer sensomotriz

Aquí el niño vive el placer sensomotriz: tiene la posibilidad de balancearse aupado en enorme balones, de revolcarse por el suelo, de deslizarse sobre planos inclinados, saltar por encima de los bancos, de las cajas, desde las espaldas, lanzarse en plancha al inmenso montón de cojines (un material simple y maravilloso para el niño); tiene la posibilidad de correr, gritar, saltar, aporrear con todas sus ganas los timbales o soplar las cornetas; pero el niño también puede construir con los cojines, las cuerdas, las planchas de madera, para, a continuación, destruirlo todo. Puede disfrazarse, maquillarse, atacar, jugar y descansar, esperar, observar y descubrir.

b) El lugar de la expresividad psicomotriz

Es un lugar en el que el niño es entendido y reconocido en su discurso original. Aquí el niño «se dice»: es el lugar y el tiempo privilegiados de su explosión fantasmática aceptada y comprendida: su demanda adquiere una clarividencia insospechada. En el interior de la sala el niño está en escena: en ella representa sus roles; la dimensión simbólica y su expresividad psicomotriz van in crescendo en función de la confianza y la comprensión que se instauran entre el psicomotricista y el niño. Aquí el niño «es», existe en su verdad de niño. En este lugar es donde nos confía su vida personal más profunda, más conflictiva pero también más creativa. En este lugar vive momentos excepcionales, emociones intensas, instantes que no tienen ningún punto de comparación en intensidad con los que vive habitualmente en la escuela o con su familia.

c) Un lugar de comunicación

Aquí el niño puede utilizar todos los registros de la comunicación verbal o no verbal. La mímica, los gestos, la mirada, la voz adquieren un sentido agudo, y las tonalidades que les sirven de soporte retienen particularmente nuestra atención y resuenan, más o menos, en nuestra historia de niños, muy presente en este lugar.

Aquí, el niño encuentra una persona que le escucha con la mayor sensibilidad y atención posibles, y le responde sin violencia, sin demagogia; con comprensión pero también con firmeza.

d) Un lugar de deseo para el niño

El niño viene aquí con alegría, y su deseo por volver todas las semanas, la espera de la sesión, crea el remolino de sus deseos; en efecto, este lugar es como un fantasma, el niño se proyecta en él, pone en imágenes sus acciones, sus creaciones, construye una imagen de su placer antes de vivirlo. La espera del placer moviliza la fijeza de sus deseos y de sus fantasmas. De tal forma que, para el niño, el tiempo que transcurre entre las sesiones es tan importante como el de la sesión misma (cosa bien difícil de explicar a los padres). Son éstos dos momentos inseparables en la dinámica de la evolución del niño que no debemos subestimar en la labor terapéutica.

El desarrollo de las sesiones nos obliga a comprobar que, pese a estar muy espaciadas, en ocasiones varias semanas, los niños reanudan la actividad que habían dejado la última vez, y para ello la última sesión siempre es «ayer». El psicomotricista juega un papel decisivo en la búsqueda de ese lugar de deseo para el niño: las situaciones transferenciales existen, no lo ignoramos, y confiamos en que el psicomotricista tenga la lección aprendida ante sus manipulaciones inconscientes. Pero, repitémoslo: No hay reeducación, y menos terapia psicomotriz sin un lugar de deseo para el niño, sin un lugar significativamente ocupado.

• *Es el lugar del psicomotricista*

En la sala el especialista no se contenta con ser el espectador pasivo del niño, sino que interviene manipulando las producciones del niño.

a) *Un lugar de descubrimiento excepcional*

En la sala las exigencias institucionales pesan infinitamente menos en el niño, y éste puede, por tanto, manifestarse libremente; por ello podemos situarlo ante sus posibilidades y ante sus dificultades con idéntica rapidez: capacidades motrices (desplazamiento, equilibrio, coordinación), comportamiento (inhibición, pulsionalidad, agresividad, obsesión, fobia), capacidades para jugar, para representar, para comunicar.

b) *Un lugar de manipulación*

Entendámonos: cuando hablamos de manipulación, nos referimos a la competencia del psicomotricista para hacer evolucionar las producciones del niño. Esta competencia debe estar siempre ajustada al sentido profundo de su expresividad psicomotriz, para ayudarlo a evolucionar en una dinámica de expresión simbólica. Es una manipulación dotada de una finalidad, dado que el practicante psicomotriz sabe por qué y cómo la ejerce.

Por otro lado, tendremos ocasión de examinar, cuando abordemos los ejemplos de la tecnicidad, la reciprocidad de la manipulación: el niño puede manipular al practicante psicomotriz, pero éste jamás se dejará engañar ante el sentido profundo que le es impuesto. Si se deja llevar por el poder del niño, es para hacerle vivir mejor un poder ilusorio, simbólico, necesario para su evolución.

c) *Un lugar que posee sus rituales*

Los rituales proporcionan referencias estables e infunden seguridad al niño:

- los rituales de entrada en la sala, tales como quitarse la ropa, colocar ésta correctamente, ponerse unas prendas ligeras, llevar los pies desnudos, son obligatorios porque son necesarios.
- el final de la sesión está menos ritualizado dado que las precauciones que adoptamos, las actividades y el lenguaje que empleamos permiten al niño readaptarse lentamente a la realidad y recuperar la calma psicológica. Las condiciones preparatorias para la salida de la sala se expondrán en el capítulo que aborda la tecnicida.

A propósito del material:

En el interior de la sala es aconsejable que el niño pueda encontrar un material fijo (espaldas, espejo, pizarra) y un material móvil abundante y escogido.

- escogeremos preferentemente para el placer sensomotriz los bancos, los taburetes, las mesas, las cajas, la escalera móvil.
- para el juego simbólico utilizaremos los grandes balones, los cojines de variados colores, los aros, los bastones, las cuerdas, las telas, los osos de peluche.
- para la expresión pulsional, los instrumentos de percusión, principalmente los timbales y algunos instrumentos de viento.

El material bien ordenado en el espacio sirve de soporte a las proyecciones del niño. No todo es entregado inmediatamente, salvo en el caso de ciertos niños que necesitan tocarlo todo y almacenarlo todo al inicio de la sesión. El material puede solicitarlo el niño o proponerlo el psicomotricista en función de la demanda profunda que surge. En este caso, el niño es «servido» antes que la demanda sea realmente formulada, y así, el material se convierte en el medio de hacer estallar la demanda profunda en el plano simbólico.

II.1. EL ESTABLECIMIENTO DEL PLACER SENSOMOTRIZ

II.1.0. El psicomotricista es un especialista del desarrollo del placer sensomotriz.

Antes de analizar la tecnicidad utilizada por el psicomotricista para dinamizar y hacer evolucionar el placer senso-motriz del niño, es aconsejable proporcionar algunas aclaraciones a propósito de esta noción, tan utilizada en nuestra profesión, que funda en gran medida, como veremos a lo largo de este capítulo, la originalidad de la práctica psicomotriz.

El placer sensomotriz debe reconocerse como la plataforma, como el camino real del cambio en el niño, como la fuente de la evolución de todos sus bloques, desde los más minúsculos a los más graves. Nuestro punto de partida será, ante todo, las observaciones hechas en nuestra práctica cotidiana.

El placer sensomotriz es la expresión evidente de la «unidad» de la personalidad del niño, puesto que crea la unión entre las sensaciones corporales y los estados tónico-emocionales y permite el establecimiento de la globalidad.

Es corriente que advirtamos el placer sensomotriz a través solamente de actividades motrices como andar, correr, saltar o trepar, es decir, a través de actividades más orientadas hacia el espacio y los objetos exteriores al niño. Estamos poco acostumbrados a interesarnos por el placer sensomotriz vinculado a actividades motrices centradas en el placer de las sensaciones corporales de origen propioceptivo, con las incidencias psicológicas que de ello se derivan; estas actividades motrices basadas en el desequilibrio, como por ejemplo el balanceo, el giro, la caída, están, en efecto, más centradas en el propio cuerpo que en objetos exteriores e implican un menor esfuerzo de adaptación al entorno que saltar o trepar.

Ya veremos, en el transcurso de este capítulo, cómo todas las actividades motrices del niño orientadas a la vida de relación (la marcha, la carretera, el salto...), vividas por el placer del movimiento, sólo son la prolongación de ac-

tividades motrices que priman el dominio propioceptivo y la estimulación tónico-emocional que de ella se deriva.

No obstante, no debemos excluir que puede existir un placer sensomotriz vivido en la casi inmovilidad, como por ejemplo, el relajamiento tónico con un *partenaire*, siempre y cuando exista una movilización tónico-emocional. Esta forma particular no debe ser ignorada por el psicomotricista, sino que será explotada en determinadas condiciones pedagógicas de las que luego hablaremos; pero, repitámoslo, el psicomotricista es el especialista del placer sensomotriz experimentado a través del movimiento.

Deberemos también considerar el placer sensomotriz como placer cerrado, no evolutivo, sin ningún desarrollo ni en el espacio ni en los objetos. Este placer sensomotriz que hallamos en la gestualidad estereotipada puede aportar una sensación de seguridad momentánea, de corta duración, puesto que el niño no vive permanentemente en un marco de seguridad.

Veamos a continuación un ejemplo que *ilustra bastante bien la dinámica de la evolución del placer sensomotriz*:

Laetitia es una niña muy inhibida, no participa en ninguna de las actividades de los otros niños: permanece inmóvil, rígida, sin deseo. Las sesiones transcurren. En cierta sesión, estoy sentado en el suelo con las piernas estiradas: Laetitia viene a sentarse encima de mí a horcajadas, dándome la espalda; lentamente, balanceo a la niña de un lado a otro; después, empujada hacia adelante y hacia atrás, ella se deja caer en el suelo. Nuevamente vuelve a colocarse sobre mis piernas y cae, por su propio impulso, en el suelo, riendo a carcajadas. La escena se repite varias veces. Yo vivo con gran satisfacción este cambio en Laetitia; entonces, la niña se pone a rodar con todo su cuerpo extendido en el suelo y termina su carrera chocando contra mí; tras esto vuelve a comenzar bruscamente, rueda muy rápido y choca de nuevo conmigo estallando en carcajadas cada vez más fuertes. La niña continúa desplazándose, primero a cuatro patas, luego de rodillas y se pone a correr alrededor de mí describiendo grandes círculos en la sala. En estos giros entra otra niña, Zinia: empiezan a perseguirse, se interpelan por medio de gestos, se acercan, se encuentran, se tocan, chocan. Las dos están radiantes de alegría. Laetitia se esconde tras los cojines, Zinia la descubre; en ese momento se han refugiado tras los cojines y construyen apresuradamente una casa; toman la precaución de encerrarse bien, las niñas charlan entre sí; no puedo oír el contenido de su conversación, pero observo el enorme placer que viven juntas.

El análisis de esta sesión pone de relieve *el encadenamiento de las diferentes acciones vividas* por Laetitia:

- La niña es balanceada de un lado a otro y empujada hacia adelante y hacia atrás.
- Ella se deja caer al suelo varias veces y ríe a carcajadas.
- Rueda entonces en el suelo, choca conmigo bruscamente y vuelve a emprender la acción.
- Laetitia se desplaza en posición cuadrúpeda y posteriormente de rodillas.

- La niña corre describiendo círculos alrededor del psicomotricista.
- En su carrera, se encuentra con otra niña: la comunicación no verbal se establece mediante gestos significantes, contactos, juegos...
- Finalmente, se pone a construir y la comunicación verbal se establece.

Resumamos el desarrollo de las acciones de la niña:

- balanceos
- caídas
- giro, en el suelo
- desplazamientos semielevados
- carrera en círculo
- encuentro
- comunicación

Este ejemplo pone de relieve que el placer sensomotriz no evoluciona sin una intensa movilización sensorial y tónico-emocional.

Su explosión aporta siempre un sosiego, mediante una reducción de tensiones que abre la vía a ocupaciones significativas del espacio y de los objetos, cada vez más variadas y matizadas. El placer sensomotriz se despliega hacia apropiaciones culturales cada vez más amplias, indispensables para la afirmación de la persona.

El placer sensomotriz evoluciona siempre hacia una dinámica de comunicación y de creación: el juego simbólico, el dibujo espontáneo, el canto, las construcciones, son sus consecuencias lógicas.

Cuando observamos sesiones individuales o colectivas, detectamos más o menos la misma dinámica evolutiva: en efecto, las sesiones comienzan muy a menudo por situaciones de placer sensomotriz en el curso de las cuales los niños invisten con gran rapidez el espacio, los objetos y las personas de la sala; se instala una cierta continuidad; más tarde, las creaciones, los juegos simbólicos, hacen su aparición, abriendo el camino a una expresividad psicomotriz más profunda: llegamos al corazón de la sesión. Todo psicomotricista sensible a este desarrollo frecuente observará que la evolución del final de la sesión se asemeja mucho a un trayecto inverso al que acabamos de describir: por tanto, el especialista deberá esforzarse por reintroducir el placer sensomotriz que permita al niño abandonar la sala sin quedar demasiado afectado para reencontrar la realidad sin dificultad.

Existen condiciones favorables para la aparición y correcto desarrollo del placer sensomotriz

En primer lugar, las condiciones materiales: un espacio vasto, espalderas, bancos, cajas, colchonetas de protección, grandes balones, cuerdas suspendidas, un columpio; estos elementos son absolutamente necesarios para que el niño pueda vivir las actividades sin riesgo y sin límite. Acto seguido, se impone la necesidad para el psicomotricista de dejar al niño a sus anchas: harto

numerosos son los especialistas que se inquietan y tienen miedo ante los balanceos, giros, caídas, saltos, equilibrios y escaladas del niño pequeño y se atrincheran en una «psicomotricidad» en la que la palabra ocupa un lugar demasiado privilegiado.

Es, pues, indispensable, que el psicomotricista, durante su formación, viva un gran número de situaciones a partir de las cuales pueda descubrir (o redescubrir) la importancia del placer sensomotriz y las emociones que conlleva.

El practicante psicomotriz debe comprender que la liberación y extenuación del placer sensomotriz son vitales en la afirmación de la personalidad del niño: por consiguiente, debe evitarse una recuperación «educativa» demasiado prematura que convertiría estas actividades de placer en actividades asépticas.

En la práctica, *la aparición del placer sensomotriz debe estar ajustada a la demanda profunda de la expresividad psicomotriz*. Veamos como ejemplo esta secuencia con una de mis alumnas reeducadoras.

Estefanía es una niña inerte de rostro triste; está marginada de todo lo que le rodea; ni siquiera con la mirada, a distancia, participa en las actividades de los otros niños; indiferente a todo, da pena verla. Sin embargo, con el tiempo, logra llenar un cesto con pelotas, luego lo vacía y vuelve a empezar; cuando de nuevo el cesto está lleno, ata lentamente el asa con una cuerda (por nuestra parte nos cuestionamos esta acción de llenar y vaciar que se repite a lo largo de las sesiones). ¿Qué hará la reeducadora que se ha acercado a Estefanía? Sentada en el suelo, le tiende sonriendo una cuerda; la niña se precipita sobre la reeducadora por detrás y le rodea vivamente el cuello con la cuerda. La reeducadora, que capta ahora el sentido de la acción, no manifiesta ningún temor: acepta la situación tomando la precaución de agarrar ella misma la cuerda. Con mucha habilidad, la reeducadora hace evolucionar la situación hacia un juego de balanceo de la cuerda, como si se preparara a saltar. Estefanía goza mucho, su rostro se ilumina, pero no salta. Vemos como todos sus movimientos participan del salto sin poderlo realizar. Precipitadamente, la niña suelta la cuerda, corre, se sube a un banco, salta dos veces, luego se sube más alto, encima de una caja, salta y se deja caer pesadamente sobre los cojines; su placer es evidente, ahora corretea a lo largo de la sala, pega fortísimas patadas a los balones, sigue corriendo, se echa encima de los timbales, los golpea violentamente con los palillos, repiqueteando; la niña explota de alegría mientras grita. Estamos descubriendo a Estefanía.

Este último ejemplo muestra con bastante claridad que *la satisfacción de una demanda profunda se manifiesta en el niño por medio de la explosión del placer sensomotriz que le impulsa a realizar acciones significativas y creadoras.*

El psicomotricista es el especialista que posee la competencia particular para hacer nacer, movilizar y evolucionar el placer sensomotriz del niño hacia las formas creadoras más variadas.

Algunos niños, muy mutilados en la expresión de este placer, necesitan una ayuda, absolutamente particular, que nosotros denominamos *la reapropiación del placer sensomotriz*. Para los otros niños, que no necesitan esta ayuda excepcional, estudiaremos las formas y condiciones de explotación del placer sensomotriz.

Por otro lado, en este capítulo propondremos al psicomotricista una competencia más especializada, la que permite instaurar el deseo del movimiento en los niños muy deficitarios en sus posibilidades de movilidad: se trata de una tecnicidad muy simple que hemos experimentado con niños disminuidos y, particularmente, con niños con parálisis cerebral.

II.1.1. La reapropiación del placer sensomotriz

II.1.1.1. *Condiciones de la intervención*

Estas condiciones se refieren principalmente a la persona del psicomotricista. Resulta imposible dispensar esta tecnicidad si el especialista es incapaz de escuchar, de sentir mediante el contacto las modulaciones más pequeñas en las reacciones tónicas del niño. Si esta facultad de sentir con viveza, a cada instante, no existiera, sería muy difícil proponer cualquier estímulo ajustado al niño. En el caso de un desfase en el ajuste de lo que puede recibir el niño y los estímulos propuestos por el psicomotricista, éste debe por lo menos sentir la resistencia, el rechazo, el alejamiento o la indiferencia que señalan la ruptura. El ajuste tónico establece un área de distensión y bienestar que garantiza la aceptación de los estímulos que vamos a proponer al niño. Este debe manifestar mediante su relajación tónica general, su mímica (eventualmente sus gestos o sus palabras), que se siente cálidamente protegido y envuelto.

Esta escucha y este ajuste tónicos, en contacto directo con el niño, serán ciertamente preparados y afinados gracias a la formación personal, pero también deben ser completados por una vivencia regular con el niño recién nacido;¹ vivencia que debe quedar diferenciada del rol de la madre o del rol del padre. Efectivamente, coger y llevar a un bebé en los propios brazos, haberle dado el biberón, haberse ocupado de su limpieza, haberlo dormido encima de uno mismo o en su cuna, haber jugado con él, haber conseguido que estalle en risas, son momentos ricos en gestos, en vocalizaciones, en lenguaje, en contactos, en presiones y en caricias, que hacen descubrir toda una forma simple de intervención en la reapropiación del placer sensomotriz de un niño con dificultades. ¡Cuántas enseñanzas podemos sacar de todo esto! Esta vivencia con el bebé, desarrollada para su propio placer, es una experiencia incomparable frente a cualquier discurso sobre la ayuda al niño pequeño. Pero no basta con la vivencia de esta experiencia, porque nuestra práctica regular requiere una consideración del placer que le hacemos vivir al niño y una distanciamiento para llevar a buen puerto su evolución.

¹ Por lo demás es muy de lamentar que la mayoría de los psicomotricistas frecuenten sólo al niño con dificultades: no poseen la referencia de las posibilidades diversas del niño que evoluciona sin ningún problema grave. Toda competencia mínima se percibe como una proeza y limita, ciertamente, el aporte de estímulos más pertinentes, más fuertes y más creadores. Nosotros apreciamos mucho la posibilidad de que los psicomotricistas intervengan, a la vez, con niños disminuidos y con niños sin problemas. Esta alternancia es estimulante para todos los practicantes de la psicomotricidad; de momento resulta escasa, pero confiamos en que, tanto para el bienestar de las personas como para su dinámica de investigación, esta posibilidad se generalice.

II.1.1.2. Estímulos necesarios para la liberación del placer sensomotriz

Para ilustrar esa tecnicidad partiremos de una *sesión bastante excepcional* situada al inicio del trabajo con el niño muy deficitario de tres años y seis meses. Stéphane es ciego, no anda, no habla, presenta una atonía generalizada que se caracteriza por una posición sentada muy abatida en el suelo; no se mueve. La descripción de esta sesión permitirá presentar la progresión de los diferentes estímulos y destacar a continuación los principios que han guiado a esta tecnicidad.²

II.1.1.2.1. Desplazamientos rítmicamente acompasados

Se toma al niño en brazos como un bebé, se le lleva y pasea lentamente, acentuando con claridad los pasos en el suelo, para hacerle sentir el ritmo regular del desequilibrio y del balanceo de la marcha a derecha e izquierda. Este desplazamiento, lento pero nítido en su vaivén, va acompañado por los movimientos, los ruidos respiratorios y el aliento caliente proyectado sobre el rostro del niño. Es preciso señalar que, desde los primeros instantes en los que se acoge al niño, éste recibe una descarga global de estímulos variados: contacto, calor y los movimientos que acabamos de describir.

II.1.1.2.2. Presiones

El niño, siempre en brazos, es fuertemente apretado contra el tórax, y después aflojado. La presión está acompañada por la voz, la relajación, la espiración. Las reacciones del niño son ya perceptibles: agita los pies, las manos y sonríe. Tras algunos segundos de pausa y de espera, siento claramente las insistencias tónicas repetidas de Stéphane, que simplemente significan: «más». Vuelvo a empezar, pues, esta vez con una presión más fuerte; hago que dure y aflojo bruscamente; inmediatamente el niño se agita, el movimiento de pies y manos se acelera, la tonicidad vertebral se despierta.

II.1.1.2.3. Acunar al niño

Siempre sosteniendo en brazos al niño, se le mece de delante hacia atrás, acompañando ese movimiento con la voz;³ a cada cambio rápido del sentido del balanceo, aparece un aumento tónico, seguido de una distensión en el movimiento regular del balanceado. Al acelerar el vaivén las reacciones tónicas se amplifican y se manifiestan por medio de la sonrisa del niño.

² Esta sesión se grabó en vídeo.

³ La voz se introdujo desde los primeros instantes en que nos hicimos cargo del niño como medio de seguridad, pero también como referencia espacial (no olvidemos que Stéphane es ciego y que la voz realiza la función de la mirada): se emiten algunos balbuceos semejantes a los de un bebé (br...) cerca de su oído derecho y luego del izquierdo. El niño explora con la mano esta fuente sonora: coloca sus dedos en la boca del psicomotricista y a continuación palpa la región de la garganta; aprecia el descubrimiento de la vibración de las cuerdas vocales y sonríe a cada emisión de un sonido grave.

II.1.1.2.4. Deslizamientos y tentativas de caídas

Transporto al niño lentamente, estirado sobre mis piernas (fig. 1). Este desplazamiento va acompañado de unos crujidos, debidos al roce contra el suelo, que despertan la atención del niño. Cuando me detengo me doy cuenta de que él está a la espera de un nuevo desplazamiento. En la misma posición le doy empujones de adelante hacia atrás, como para hacerlo caer de su punto de apoyo. Estos estímulos tienen como consecuencia movilizarlo vivamente, puesto que intenta restablecer su equilibrio haciendo un esfuerzo por colocarse sentado sobre mis piernas. Esta situación, repetida varias veces, le causa mucho placer al tiempo que le exige muchos esfuerzos.

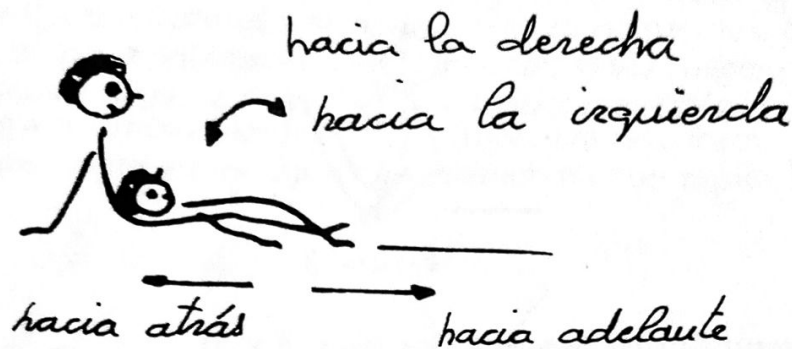


Figura 1

II.1.1.2.5. Desequilibrio y caídas acompañadas

a) desequilibrios laterales: se vuelca al niño, apretado entre las piernas, hacia la derecha y hacia la izquierda hasta tocar el suelo; luego, estos desequilibrios se producen de forma brusca, rápida, con cambios de ritmo: Stéphane estalla en carcajadas.

b) desequilibrios anteroposteriores. El niño, bien apretado entre los muslos, el abdomen y el tórax, es arrastrado rápidamente de adelante hacia detrás, señalando momentos de pausa y relajación (fig. 2).

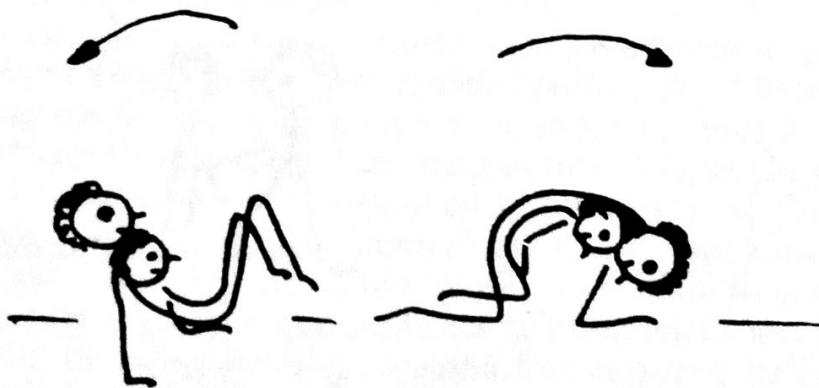


Figura 2

II.1.1.2.6. Rotaciones (fig. 3)

Se gira al niño, sentado y apretado entre las piernas, vivamente, como si estuviera en un tiovivo, pero invirtiendo bruscamente el sentido: las reacciones de placer de Stéphane son inmediatas.



Figura 3

II.1.1.2.7. Desequilibrios proyectados (figs. 4 y 5)

El niño es proyectado vivamente hacia arriba a partir de la posición sentada; cada vez que es proyectado hacia arriba estalla en carcajadas y más todavía cuando llega a la posición de pie. Al regresar al suelo, comienza a golpear enérgica y simultáneamente con manos y pies a la vez que grita (es la primera vez que le oigo gritar); continúa agitándose y su placer del movimiento se prolonga sin cesar. Yo acompaño el ritmo de sus movimientos con la voz: la intensidad está en función de la energía utilizada en cada sacudida; el contenido vocal añadido es poco importante, es más o menos hablado o cantado («ouais»*... «bien»... «claro»... «claro que sí»... «ah») pero su nombre se pronuncia claramente. Las producciones vocales del psicomotricista están muy vinculadas a la emoción y al placer de comprobar la evolución rápida y excepcional de Stéphane.

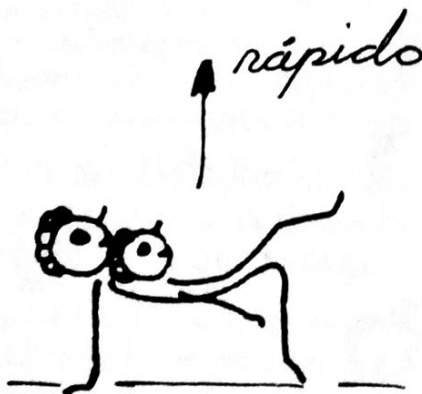


Figura 4

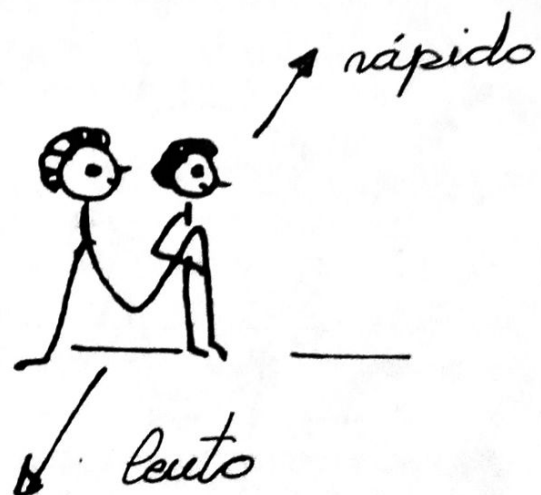


Figura 5

* Forma popular de pronunciar la aserción: «oui». (Nota del T.)

II.1.1.2.8. La apertura a la comunicación no verbal

El niño abandona de vez en cuando sus sacudidas de pies y manos contra el suelo; en sus pausas y silencios, refuerzo la reanudación de sus movimientos, bien con golpes o con el lenguaje («te toca»... «venga... sí») y también llamándole por su nombre. Un código muy simple se ha establecido entre nosotros: así puedo alejarme más fácilmente del niño. La expresión motriz se ha convertido en comunicación; el niño se inscribe ya en un sistema de intercambios (fig. 6).



Figura 6

Es ésta la descripción de una sesión única, tanto por su intensidad como por sus resultados. La rapidez en el desbloqueo del placer sensomotriz no es el fruto de la casualidad ni de una inspiración espontánea; es más bien una sesión muy construida en la que todos los estímulos propuestos están ajustados a las posibilidades del niño. La tecnicidad utilizada desaparece en beneficio de la seguridad, del bienestar y del placer del niño. Una sencillez muy aparente, una cierta armonía entre el psicomotricista y el niño, prueba del éxito de la intervención, constituyen los elementos a destacar en esta sesión.

Intentemos, pues, *resumir los estímulos* que han sido utilizados por el orden en el que aparecen en la sesión:

- balanceos y desequilibrios lentos mediante la marcha a través de la sala,
- presiones cada vez más fuertes,
- mecimientos laterales o anteroposteriores,
- deslizamientos y sacudidas,
- desequilibrios y caídas acompañadas,
- rotaciones y cambios de sentido,
- desequilibrios proyectados cada vez más rápidos,
- estímulos a la comunicación no verbal.

Podemos clasificar estos estímulos en dos categorías:

- *Estímulos por el contacto:*
 - presiones
 - deslizamientos

- *Estímulos laberínticos*
desequilibrios
mecimientos
rotaciones
caídas acompañadas

Estas dos categorías están muy relacionadas con los estímulos que el niño recibe *in utero*: efectivamente, el feto está muy íntimamente envuelto por el líquido amniótico y recibe presiones permanentes y difusas por toda la superficie de su envoltura corporal debidas al movimiento de la madre; podemos, además, pensar que el niño goza ya moviéndose, empujando, estirándose en ese medio, como hemos podido comprobar gracias a recientes películas sobre el movimiento durante la vida uterina. Por otro lado, la importancia de los estímulos laberínticos y vestibulares del feto, provocados por los disequilibrios alternos y rítmicos del andar de la madre, constituyen los primeros estímulos tónicos antes del nacimiento.⁴

En lo que se refiere a la intervención misma, se sitúa principalmente en el suelo, lo que permite al psicomotricista crear una gran variedad de posiciones de acción al no estar el niño sostenido con las manos: los amplios puntos de apoyo que el practicante despliega en el suelo y la utilización frecuente de posiciones simétricas de uno respecto a otro, participan en la seguridad y en la distensión tónica del niño; estos ajustes simétricos, por medio del movimiento y las posturas, son una referencia en el descubrimiento de la propia simetría: estamos ofreciendo al niño un espejo sensorial y tónico, fuente inicial de su imagen corporal, sin duda limitada en el caso de un niño ciego, pero tan importante para cualquier niño no deficitario a nivel visual.

Fijémonos también en que la seguridad del niño, garantizada por el contacto estrechísimo con el cuerpo del psicomotricista (calor, voz, respiración), permite provocar rupturas nítidas y bruscas de los estímulos que, así, no se viven dolorosamente. Estas rupturas del ritmo, de la amplitud, velocidad y tonicidad del movimiento son los medios para hacer surgir el placer sensomotriz. Las rupturas del movimiento tienen la particularidad de crear la puesta en funcionamiento de la dinámica tensión-distensión, placer-displacer; todo ello muestra con claridad la estrecha relación que existe entre los estados tónicos y las emociones. Podemos tal vez ir un poco más lejos y aventurar la hipótesis de que esta dinámica contrastada es la que haría nacer en el niño un juego de «fusión-distanciación» tónica, de disolución y reconstrucción de sí mismo, entenderse como el enraizamiento de lo simbólico.

- *La distancia, la voz, el lenguaje*

El niño pasa con gran celeridad del placer sensomotriz en contacto directo

⁴ A este respecto, desearíamos citar la excelente película que el profesor Comparetti ha filmado sobre la motricidad de los gemelos en el útero. Milani Comparetti Centro C.R.I. Florencia (Italia).

a la comunicación no verbal a distancia; esta veloz evolución es posible siempre que se haya preparado el futuro alejamiento desde los primeros momentos de la recepción del niño. La empatía tónica del practicante psicomotriz es importante en esta distanciación, pero la utilización de la voz es uno de los medios esenciales para desprendernos del niño sin que éste lo viva mal. La voz constituye, pues, un vínculo tónico-emocional que facilita la separación; crea un espacio de seguridad, un espacio simbólico de presencia y ausencia.

Todos los estímulos vocales utilizados deben ajustarse perfectamente a la gestualidad del niño: el psicomotricista adapta su voz y su lenguaje a la tonicidad, a la velocidad, a la amplitud y al ritmo de los movimientos. Esta forma de actuar recuerda lo que espontáneamente hacen todos los padres con sus bebés: el contenido del lenguaje, la voz y la carga emocional están íntimamente unidos y adaptados a los movimientos de sus hijos. De esta forma, mediante una gestualidad significativa, el movimiento evoluciona con rapidez.

- *Observación sobre las situaciones de reapropiación sensomotriz*

Estas situaciones excepcionales pueden hacernos pensar en determinadas situaciones regresivas vinculadas con lo que el niño, más o menos, haya podido vivir en su primera infancia; pero en realidad nos hallamos lejos de un revivir en el que el niño se encierre, se abandone, haciéndose dependiente de un período de su historia que le crea un problema. En nuestra práctica nos esforzamos por crear y reintroducir una dimensión sensomotriz ciertamente arcaica en una situación en la que el niño debe llenar a tope sus depósitos de bienestar en seguridad; esta reintroducción del placer sensomotriz, más o menos mediatizada, debe siempre abrir al niño a una dinámica de comunicación y creación.

Esta manera de comprender al niño y de concebir nuestra práctica exige ahora examinar otra concepción de la regresión.

Sin embargo, se plantea una cuestión. ¿Es importante que esa acumulación de bienestar vivida por el niño quede limitada en el espacio y en el tiempo, como nosotros la realizamos, en vez de extenderse de forma difusa como podría concebirse en una estructura terapéutica? Ciertamente, la reintroducción sensomotriz arcaica, no limitada en el espacio y en el tiempo, más masiva, más larga, puede ser necesaria en el caso de ciertos niños muy perturbados. En esta estructura, aún por crear, el psicomotricista se encuentra entonces al servicio de una instancia que gestiona la coherencia terapéutica y así encuentra su sitio, de pleno derecho, en una forma nueva de intervención, con personas expertas y bien formadas en la perspectiva psicomotriz. En esta estructura terapéutica coherente el psicomotricista tiene un valor inestimable porque es el más cualificado para hacer evolucionar las situaciones sensomotrices más arcaicas y diversas hacia una apertura al registro simbólico.

II.1.1.3. *Estímulos sensomotrices mediatizados*⁵

Algunas actividades del niño pueden dirigirse hacia el establecimiento de los estímulos de contacto y laberínticos necesarios para la explosión del placer sensomotriz. El psicomotricista debe, en consecuencia, prever en la sala un material adecuado destinado a facilitar acciones como:

- mecer, desequilibrar: se utilizarán grandes balones, material apto para acunar, un columpio o una cuerda suspendida,
- resbalar o girar: necesitaremos planos inclinados, un suelo limpio y deslizante...

Ejemplo 1: Lucien se precipita hacia los cojines, se deja caer, permanece inmóvil y llama varias veces pidiendo «socorro». Le tomo lentamente en mis brazos y lo deposito delicadamente sobre una gran tela desplegada en el suelo; siempre inmóvil, distendido, con los ojos cerrados, espera; lo envuelvo rápidamente con una punta de la tela y luego con la otra; Lucien queda completamente cubierto. Entonces lo arrastro lentamente y a velocidad regular por el suelo, tirando de la tela; el niño no dice nada: de vez en cuando varío la velocidad del deslizamiento, le doy algunos empujoncitos rápidos y luego le hago girar en la tela como si fuera un tío-vivo; a veces el largo deslizamiento concluye con un choque contra mis pies o contra los grandes cojines. Durante toda la secuencia, y tras cada ruptura, el niño no cesará de repetir «más» ni de manifestar su placer riendo alegremente.

Ejemplo 2: Conozco bien el interés de Jean por las labores de punto y la significación profunda de la repetición de su frase: «un punto al derecho y otro al revés». Con ocasión de una sesión, Jean está sentado en una tela y me habla del punto; mi respuesta se limita a tirar de él lentamente hacia mí por medio de la tela. Desplazado en el suelo, su rostro se ilumina: tiro más rápido y se pone a reír. Entonces se estira, yo lo envuelvo y comienzo una serie de deslizamientos alternados a derecha e izquierda, hacia delante y hacia detrás, con bruscos cambios de dirección; acompaño estos desplazamientos utilizando las palabras: «un punto al derecho, otro al revés». En un momento de silencio y de pausa, Jean sale bruscamente de la tela y dice: «el jersey está terminado»; se precipita a la pizarra y dibuja, radiante, un rostro de mujer. ¿Quién es? -«Es mamá».

Este tipo de intervenciones es bastante delicado; si la seguridad del niño no está suficientemente garantizada (envuelto en una tela o subido en los balones), es muy útil sentir con precisión la rigidez, los silencios, las variaciones de voz que traducen el miedo. Estas reacciones son la prueba de una falta de ajuste con el niño: en ese caso es preciso intervenir rápidamente, mediante algunas presiones, llamándole por su nombre, o mediante la apertura de la tela; efectivamente, la vista de la luz y de la sonrisa del psicomotricista pueden dramatizar una situación mal ajustada y difícil de recuperar.

⁵ Algunos niños no aceptan el contacto directo con el psicomotricista y viven cualquier aproximación como una agresión; la estimulación mediatizada constituye entonces una etapa preliminar de gran utilidad antes de aceptar manipulaciones directas. Algunos niños fuertemente disminuidos como los afectos de parálisis cerebral aprecian mucho los estímulos de contacto con el suelo cuando se los arrastra con una tela.

II.1.2. Las manifestaciones del placer sensomotriz y su explotación

Ya hemos señalado en las páginas precedentes la importancia en el niño de las actividades motrices que constituyen la fuente de su placer sensomotriz; nos parece interesante estudiarlas con el fin de observarlas mejor, comprenderlas, explotarlas y captar el interés que presentan para el desarrollo del niño.

Es fácil comprobar el placer sensomotriz del niño en el curso de las actividades más diversas; no obstante, nos hemos fijado en actividades motrices fundamentales vinculadas con estímulos laberínticos y vestibulares, es decir, con las modificaciones de las posturas. Estas actividades motrices pueden clasificarse en dos categorías:

- Actividades motrices centradas en el sujeto mismo, en las que el dominio propioceptivo es importante, tales como: el balanceo, el giro y la caída.
- Actividades motrices más centradas en el exterior, en las que el dominio propioceptivo está más matizado, al quedar sometido a las diferentes direcciones del espacio y a los obstáculos a los que el niño debe adaptarse para renovar su placer sensomotriz. Estas actividades motrices son: el equilibrio, trepar, correr y saltar hacia abajo.

II.1.2.1. *Actividades motrices centradas en el sujeto mismo*⁶

II.1.2.1.1. El balanceo

Hemos observado frecuentemente en la sala el balanceo de los niños sobre grandes balones, en las cuerdas o en cualquiera de los aparatos de gimnasia. Hemos comprobado que siempre se trata de un movimiento de vaivén en el espacio, con muy diferentes posturas: de pie, sentado, sobre el vientre, sobre la espalda, en suspensión, basculando de delante hacia atrás o de forma lateral. Estos desplazamientos constituyen la fuente de diversas sensaciones: una impresión de tensión (aturdimiento, malestar, vértigo, miedo) cuando el movimiento es de gran amplitud; una impresión de distensión si, por el contrario, éste es de amplitud más pequeña. Podemos también comprobar que la dinámica del balanceo oscila entre un movimiento activo (el momento del esfuerzo) y un movimiento pasivo (el instante de dejarse llevar); sin olvidar al niño que gusta de ser balanceado con un movimiento totalmente pasivo.

¿Qué interés posee para el niño este balanceo?

¿Cuáles son las significaciones psicológicas del mismo?

- El balanceo es un juego, una actividad apasionada en la que el niño libera su energía, sosegando sus tensiones interiores. Quiere vivir sus límites, vi-

⁶ Para un estudio más profundo recomendamos al lector el estudio dedicado a la «Psychomotricité et les jeunes enfants» publicado por la revista del C.R.E.S.A.S. (número 87).

vencia de la que obtiene mucho placer: placer del movimiento alternativo de la tensión, de la distensión, de la variación de referencias visuales, el placer de dominar mejor el movimiento y placer de jugar con el miedo (evitar la caída); es cierto que estos movimientos alternativos provocan excitaciones del aparato laberíntico y sensaciones de incertidumbre en las posturas, siempre aptas para suscitar el miedo.

- El balanceo es un estado de ensoñación. Un balanceo de débil amplitud crea bienestar, pero hace brotar una especie de desconexión con el mundo exterior que puede llegar hasta el endormecimiento; tal vez encontremos en estos casos el deseo profundo de recuperar un estado tónico-emocional indiferenciado, sin reflexión ni conciencia clara del mundo exterior.

Señalemos que el mecer, en el caso del lactante, si bien corresponde a contactos e intercambios muy íntimos con el adulto, proporciona un enorme placer y sosiego sin movilizar una zona erógena particular.

II.1.2.1.2. Los giros

Hemos visto al niño rodar en el suelo, girar sobre sí mismo, dar volteretas o girar lo más rápido posible alrededor de un pivote exterior o de una persona. Estas acciones perturban la orientación en relación con el espacio y proporcionan impresiones de aturdimiento y de pérdida de equilibrio: la mirada se hace inexpresiva, tratando de fijar un espacio que se mueve. Estos juegos, a base de giros, perturban las referencias espaciales habituales y permiten, ciertamente, dominarlas mejor.

*¿Cuál es, entonces, el interés de estos giros para el niño?
¿Cuáles son las significaciones psicológicas?*

Estos movimientos, aislados o repetitivos, deben entenderse:

- Como un juego, en el que se participa por el placer de las sensaciones que procura, pero también por su aspecto de prueba a superar. Se trata de dominar movimientos más o menos acrobáticos, conservar el propio equilibrio y evitar así la caída. Encontramos en este movimiento una incertidumbre de posturas debida a la fuerza centrífuga: el niño juega con el miedo a caer, a ser propulsado al exterior. De esta forma afirma su sentimiento de omnipotencia frente al mundo: juega a perder el espacio para recuperarlo después chocando contra algún elemento vertical u horizontal.
- Estos movimientos giratorios pueden ir acompañados de una verdadera embriaguez capaz de provocar un placer que se desarrolla en circuito cerrado y aísla al niño del mundo exterior.

II.1.2.1.3. Las caídas

Con frecuencia, hemos comprobado el placer que los niños hallan en caer directamente en el suelo o a través de un material apropiado: toboganes, me-

sas, perchas. El movimiento brusco hacia abajo crea cambios de postura muy rápidos y pérdidas de equilibrio que causan una fuerte emoción de miedo.

¿Cuáles son las significaciones psicológicas de este movimiento?

El niño encuentra un enorme placer en la caída: al hacerlo, juega con su postura, su peso, sus sensaciones cinestésicas; los contactos violentos con el suelo le recuerdan los límites de su cuerpo; el miedo al choque, a hacerse daño, a perder la vida en caídas hacia atrás, desencadenan fortísimas emociones que se expresan mediante gritos y, muy a menudo, mediante la risa.

Es preciso subrayar el incontenible placer de los niños al caer unos sobre otros, todos juntos o lanzándose sobre el adulto. ¿Han observado ustedes la carga expresiva de la caída en el juego simbólico? La teatralidad de ese movimiento es indiscutible.

En conclusión: El balanceo, el giro, la caída, son actividades motrices que favorecen el establecimiento de la dicotomía equilibrio/desequilibrio actuando, por consiguiente, en el tono del niño. Estas actividades que alternan la tensión y la distensión permiten experimentar sensaciones relativas al propio peso y a la fuerza centrífuga: afectan esencialmente la propioceptividad y corresponden, por eso mismo, a toda una dimensión de la vida emocional profunda. Por otro lado, estas actividades motrices específicas del niño, en las cuales experimenta un gran placer, juegan un papel importante a la hora de afinar y modular percepciones cinestésicas y 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.

II.1.2.2. Actividades motrices centradas en el exterior

En este capítulo nos hemos fijado solamente en las actividades motrices espontáneas, estrechamente vinculadas a estímulos laberínticos y vestibulares, es decir: trepar, salto en longitud, carrera, equilibrio... Estas actividades precisan un determinado material: banco sueco, espalderas, mesa, escalera móvil, grandes balones y colchonetas, que el psicomotricista puede agenciarse en función de las posibilidades de los niños. *La observación de estas actividades pone ante todo de relieve:*

II.1.2.2.1. La frecuencia de su encadenamiento

El niño:

- trepa, salta y cae sobre las nalgas,
- trepa, salta, cae y se desplaza rápidamente en posición cuadrúpeda,
- trepa, salta y corre,
- trepa, salta, cae y rueda por el suelo,
- trepa, se equilibra y salta,
- corre haciendo giros, cae al suelo y se inmoviliza en posición dorsal con los brazos en cruz,

- corre lo más rápido posible, al límite de la caída hacia adelante,
- corre lo más rápido posible y se arroja en brazos de una persona,
- corre por un plano inclinado lo más rápido posible.

Todas estas acciones encadenadas concluyen muy a menudo con manifestaciones de placer: estallido de carcajadas, gritos alegres, palmas, apertura de brazos...

II.1.2.2.2. La búsqueda de posturas inhabituales

Cuando el niño alcanza una dificultad máxima (altura, velocidad), a menudo adopta una postura acrobática, como si quisiera experimentar sensaciones y emociones todavía más intensas; por ejemplo:

- en las espalderas gira la cabeza a la derecha, a la izquierda, o se coloca mirando fijamente al techo; echa hacia atrás la cabeza hasta mirar el suelo o bien la balancea de delante hacia detrás,
- situado sobre el banco, intenta desequilibrarse hasta el límite mismo de la caída,
- situado sobre un balón, extendido, apoyándose en el vientre, separa brazos y piernas, intentando evitar la caída,
- en posición de salto hacia abajo, el niño busca siempre el salto más difícil: con los dos pies lo más lejos posible, con un solo pie, hacia detrás, girando, salto con los dos pies sujetándose las manos...

II.1.2.2.3. Carácter repetitivo de los encadenamientos y de las posturas acrobáticas

El niño no se contenta con vivir estas secuencias una vez, dos veces..., sino que las reproduce decenas de veces a lo largo de numerosas sesiones. Es fácil comprobar, por ejemplo, que el salto hacia abajo y el juego de equilibrio son actividades de las que los niños no se cansan y que practican hasta los 7 u 8 años de edad o más...

El psicomotricista debe respetar estas actividades del niño porque siempre poseen un carácter beneficioso en la afirmación del propio yo: efectivamente, el niño quiere llegar al máximo de sus posibilidades y, así, experimentar el desequilibrio que proporcionan las sensaciones más fuertes. Quiere saltar lo más lejos posible, correr lo más rápido posible, equilibrarse en el espacio más reducido; quiere vivir pruebas fuera de lo común y gozar del placer de dominar la inestabilidad de las referencias espaciales habituales.

Tomemos el ejemplo de salto hacia abajo; en esta actividad podemos apreciar tres fases esenciales:

- La subida al obstáculo, que supone una puesta en tensión progresiva y lenta; seguidamente...

- La espera sobre el obstáculo, que aumenta la tensión y la inseguridad debidas a un equilibrio incierto; finalmente...
- La caída, que constituye una liberación de las tensiones: esta caída puede descomponerse en tres momentos: la pérdida del equilibrio, la caída libre y el contacto con el suelo.

En la fase de desequilibrio, los ojos completamente abiertos, los movimientos reflejos de los brazos separados manifiestan el miedo pero también el deseo del niño de proyectarse (más o menos) en el vacío. En la caída libre el niño pierde las referencias visuales y los apoyos: el abandono al propio peso, la imposibilidad de controlarse, la ausencia de sus límites corporales parecen proporcionarle un gran miedo y un fortísimo placer, todo a un tiempo. El contacto violento con el suelo libera las tensiones acumuladas, despierta bruscamente las sensaciones cinestésicas más variadas, estimula los límites corporales y va siempre acompañado de descargas emocionales muy fuertes, junto con una impresión de seguridad renovada.

II.1.2.2.4. La búsqueda de un estado límite

En el curso de las actividades que acabamos de describir, el niño se halla a la búsqueda de un estado de placer sensomotriz extremo: un momento excepcional que denominamos «estado límite»⁷.

Como ya hemos dicho anteriormente, es un momento en el que el niño vive sus posibilidades límites de adaptación a la altura, a la distancia, a la velocidad, a la postura o al equilibrio; es un momento de vértigo en el que las referencias visuales desaparecen, en el que el niño pierde la representación del mundo exterior, pero es también un momento de máximo riesgo, de hazaña jamás realizada.

Este estado límite es complejo: es una vivencia excepcional en la que el niño vive a la vez el equilibrio y el desequilibrio. Esta simultaneidad es la condición de la aparición de un extremado placer sensomotriz. La asociación tensión-abandono (dejarse atrapar por una fuerza –la gravedad– al mismo tiempo que se lucha contra esa fuerza), la asociación placer-displacer crean una situación de goce, una plenitud tónico-emocional excepcional. En este estado límite el niño está a la vez «con y contra», «dentro y fuera», «aquí y allí»: en este desafío al mundo se vive el miedo y la seguridad y, a nivel simbólico, –por qué no– la «vida» y la «muerte».

Este estado límite es también un estado de «hiperidentidad» del niño, que constituye la base de una transformación radical de su comportamiento:

- puesto que accede a un competencia máxima jamás realizada, a un estado desconocido, al poder de dominar todos los parámetros del espacio,

⁷ El equilibrio con un fondo de desequilibrio sería ansiógeno para el niño y fuente de displacer.

- puesto que logra el placer de haber llevado a cabo una hazaña sobrenatural que tiene como consecuencia liberar los bloqueos, las tensiones y las inhibiciones.

La toma de conciencia de esta competencia excepcional. En este estado límite el niño, en función de su placer sensomotriz, se basta a sí mismo⁸: constituye, pues, una necesidad reconocer ese momento excepcional del niño y ofrecerle un espejo de su estado. Ese espejo es el factor del cambio inmediato del niño, al quedar reconocido en un estado de competencia y de placer: ése es «el supremo reconocimiento». Este espejo provoca el trasplante del propio placer a la mirada del otro, al exterior de uno mismo: el niño se convierte en su propio espejo; se trata de un instante único, vivido entre el niño y el adulto, que determina en gran medida el nacimiento de la capacidad para distanciarse, para descentrarse.

Esta toma de conciencia resulta facilitada, en un primer momento, por un reconocimiento verbal de la actividad del niño: «sí, ya te veo», «te estoy mirando» (puesto que sus referencias visuales están perturbadas); es posible, en un segundo momento, cuando el niño llega a distanciarse, utilizar reconocimientos no verbales mediante el gesto o la voz que signifiquen aprobación, asombro, admiración o ánimo.

II.1.2.2.5. Explotación pedagógica

Tras la fase del espejo, el psicomotricista puede desarrollar una estrategia pedagógica: ésta, gracias al lenguaje, permitirá la toma de conciencia de los parámetros del espacio y de los elementos constituyentes de la acción; por ejemplo, podremos proponerle ir más o menos alto, más o menos lejos, más o menos cerca, más lentamente, más rápido... Este medio pedagógico permitirá al niño acceder a los matices de su placer sensomotriz que ya no remite al estado límite, sino a una atención más matizada por el mundo que le rodea. Se trata de un cambio en la forma de ser y estar en el mundo que se efectuará por medio de un dominio más fino del descubrimiento del entorno.

UNIVERSIDAD PROVINCIAL DE CÓRDOBA

LICENCIATURA EN PSICOMOTRICIDAD

Asignatura: Práctica I: La Psicomotricidad en diferentes ámbitos

Año lectivo: 2015

Profesores: Avila, Verónica

ACONTECIMIENTOS EN LA HISTORIA DE LA PSICOMOTRICIDAD EN CÓRDOBA
DESDE EL AÑO 2011

Hacia la formación universitaria

El año 2011 para la historia de la Psicomotricidad en Córdoba marcó una importante bisagra en el camino hacia la formación universitaria. En ese año, tras un convenio celebrado entre el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y la Universidad Tres de Febrero (UNTREF), se inicia la primer formación en Córdoba como Ciclo de complementación de Licenciatura para egresados de los Institutos Superiores Dr Domingo Cabred y Menéndez Pidal. Esta formación aportó no sólo 60 egresados, sino que también constituyó un rico intercambio entre los colegas cordobeses y los que venían de Buenos Aires. Los profesores de la casa que contaban con título de Licenciados por sus tramos formativos fuera de Córdoba, o con otra Licenciatura, tuvieron además la oportunidad de compartir cátedras como Docentes Adjuntos.

Pero la realidad es que ese fue el cupo máximo (60 personas) que obtuvieron este beneficio. Tras muchos reclamos de directivos, docentes, colegas, estudiantes y la Asociación Federal de Psicomotricistas (AFeP), los demás egresados debieron esperar hasta el año 2013, cuando finalmente la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) se puso en marcha y en agosto de ese año se comenzó a dictar POR PRIMERA VEZ EN LA HISTORIA DE CÓRDOBA EL CICLO DE COMPLEMENTACIÓN PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADOS EN PSICOMOTRICIDAD. Con profesores del propio Instituto Cabred y de otras instituciones, se dio comienzo a esta formación gratuita, pública, abierta a todo Psicomotricista recibido.

Pero la solución definitiva aún no llegaba, pues existían entonces dos títulos: el no universitario (de 4 años de duración) y luego los egresados debían transcurrir el mencionado Ciclo de complementación (1 año y medio más de cursado más el Trabajo Final de Licenciatura)

A fines del año 2013 se plantea el traspaso de los 8 Institutos, que dependían de Ministerio de Educación de la Provincia, a la UPC, y de este modo, el Instituto Cabred ES Universidad.

Es a fines del año 2014 que se comienza a pensar en la transformación curricular, de modo que la carrera de base ya tenga formato de Licenciatura desde 1° año, y de ese modo, en el presente año 2015 se alcanza un hito sumamente ansiado y esperado: por primera vez en la provincia de Córdoba se dicta la Licenciatura en Psicomotricidad como carrera plena.

El ejercicio profesional

De la mano del crecimiento en la formación, también se fueron sucediendo avances en materia de derechos en cuanto a la inserción de las/los Psicomotricistas en el ámbito de la Salud. Así, desde Julio de 2014, teniendo en cuenta el desempeño de las colegas que trabajan en hospitales, reconociendo a nuestra disciplina sus aportes al campo de la Salud y tras la intermediación de la AFeP, por primera vez los Psicomotricistas pudieron concursar para transitar la RISAM (Residencia Interdisciplinaria en Salud Mental), en forma paga.

Por otra parte, y tras años de trabajo de integrantes de las diversas Comisiones Directivas (recordemos que fue creada en el año 2005), la AFeP impulsa la Ley de ejercicio profesional y en julio de 2014 (a 50 años de cumplirse la formación en Psicomotricidad en el Cabred), se presenta el Proyecto de Ley de Ejercicio Profesional Provincial. En Octubre de ese mismo año, toma Estado Parlamentario en la Legislatura de nuestra provincia.

Queda mucho por seguir logrando, pero el trabajo de nuestros antecesores no ha sido en vano y nos invita a seguir colaborando para construir esta historia.

La gesta corporal.

El cuerpo en los procesos de comunicación y aprendizaje

Daniel Calmels:

Escritor, Psicomotricista, Profesor de Educación Física, Psicólogo Social.

Fundador del área de Psicomotricidad en el servicio de

Psicopatología Infanto-Juvenil del Hospital de Clínicas (1980).

Docente Universidad de San Martín. Investigador de las temáticas del cuerpo.

Resumen

En el presente trabajo se elaboran una serie de hipótesis y aproximaciones conceptuales sobre el *cuerpo* a partir del estudio de las *manifestaciones corporales*. La hipótesis principal supone que el cuerpo “es” en sus *manifestaciones*. La presencia de las manifestaciones corporales es la prueba de la existencia del cuerpo. Es a partir del contacto, los sabores, la actitud postural, la mirada, la escucha, la voz, la mímica facial, los gestos expresivos, las praxias, etc., que el cuerpo cobra existencia.

A diferencia de la vida orgánica el cuerpo es una construcción que no nos es dada, nacemos en procura de la construcción de un cuerpo que ya tiene sus primeras gestas en la vida intrauterina. Cuerpo como “*insignia*”, pues se constituye en un *distintivo* que me diferencia de otros cuerpos al mismo tiempo que me identifica con algunos, primero con los cercanos cuerpos de la familia, luego de la colectividad que comparte usos y modos de manifestarse. De esta forma el cuerpo se constituye en una *insignia* familiar y colectiva.

La profundización de esta temática permitiría observar, analizar, intervenir en un campo de fenómenos naturalizados, así como realizar un trabajo de detención y prevención temprana.

Palabras claves:

Manifestaciones corporales: Escucha- Voz- Rostro- Mirada.

Abstract

In this paper we developed a series of hypothesis and conceptual approximations about the body from the study of bodily manifestations. The main hypothesis is that the body “is” in its manifestations. The presence of bodily manifestations is the proof of the existence of the body. The body comes into existence from the contact, tastes, postural attitude, gaze, listening, voice, facial expression, expressive gestures, the praxis, etc.

Unlike the organic life, the body is a construction that it is not given to us, we born in pursuit of building a body that has its first feats in the intrauterine life.

Body as a “badge”, because it is a distinctive difference between me from other bodies and the same time I identify with some, first with the nearby bodies of the family, after the community who share customs and modes of manifestation. Thus the body becomes a family and community badge.

The deeper understanding of this topic would allow to observe, to analyze, to intervene in a naturalized phenomena area and perform early detection and prevention work.

Introducción

«... *manifiesto quiere decir evidente, abierto, ofrecido "en persona"*»
Jacques Derrida

En los primeros años de vida se construyen las *praxias* fundamentales que se verán luego implicadas en aprendizajes más complejos; allí se gesta la *expressividad* de las emociones y los afectos más primarios; se conforma la *postura* y se organiza el cuerpo alrededor de su eje axial como referencia ordenadora del espacio; se desarrolla un gran número de *actitudes posturales*, carga potencial de movimiento y gestualidad; comienzan a combinarse la *mirada* y la *visión* en procesos de comunicación y aprendizaje; se gestan las capacidades de *atención y escucha*; se cimientan las bases *gestuales* de la comunicación; y los *gustos* primarios van dando lugar a diversos *sabores*.

Dice Sara Pain (1985): «*El cuerpo forma parte de la mayoría de los aprendizajes no sólo como enseña sino como instrumento de apropiación del conocimiento*».

En los primeros cinco años de vida se construyen las bases del cuerpo y de sus manifestaciones, que tendrán una configuración a nivel de la imagen —*imagen del cuerpo*— particular, única y original, y en la construcción de un *esquema corporal*, que permite espacialmente la localización del cuerpo en sus segmentos y articulaciones, así como el accionar eficaz sobre los objetos y el medio circundante.

Decimos, entonces, que el cuerpo “*es*” *en sus manifestaciones*. La presencia de las manifestaciones corporales es la prueba de la existencia del cuerpo. Es a partir del contacto, los sabores, la actitud postural, la mirada, la escucha, la voz, la mímica facial, los gestos expresivos, las praxias, etc., cuando el cuerpo cobra existencia. Si no existiera ninguna de estas manifestaciones, por no haberse construido o por haberlas perdido a causa de un accidente (estado vegetativo), podríamos afirmar que no habría cuerpo en tanto soporte de la expresión y la comunicación.

Desarrollo

La alteración en la construcción de las manifestaciones corporales funcionaría como un indicador de anomalías en el desarrollo. Nos alertaría sobre algún conflicto localizado en el cuerpo. Estos conceptos podrían ser tenidos en

cuenta, dentro de un programa de prevención, como observables privilegiados en la búsqueda de su existencia y estado, partiendo de la idea de que el cuerpo no es un *descubrimiento* sino una *construcción*.

Escucha

Una de las manifestaciones corporales es la *escucha*. Escuchar no es oír. Son dos fenómenos diferentes. Cuando escucho al otro estoy dispuesto a recibir su palabra y su voz, a darle un lugar en mi pensamiento, y para que esto suceda debo disponerme. El que escucha está receptivo, dispuesto a recibir al otro a través de la voz. Esta disponibilidad no siempre surge de la voluntad conciente y no todo lo escuchado es aceptado e incorporado.

A diferencia de lo que sucede con la escucha, puedo *oír* sin estar afectado, puedo oír estando distraído, desinteresado.

Cuando intentamos calmar a un niño que se encuentra en un estado de berrinche o cólera, cuando le hablamos, él nos oye pero no nos escucha. Sabe de nuestra presencia pero su cuerpo es refractario a nuestra corporeidad, sus oídos están cerrados para el diálogo.

En la mayoría de los casos, la voz es direccional, busca un rostro que recepción y ofrezca indicios de lo que registra. Deleuze y Guattari (1997) dicen al respecto que «*el rostro construye la pared que necesita el significante para rebotar; constituye la pared del significante, el marco o la pantalla*».

En la comunicación humana —con excepción del secreto y del murmullo, que se dicen en las cercanías del oído— la voz busca una mirada que la guíe. Si bien el que habla ubica, localiza, el rostro de quien recibe su palabra, en el transcurso del hablar deja de mirar fijamente y es mirado por quien escucha. Si bien el que habla, entonces, no mantiene fija la mirada en el que escucha dejándose mirar por él, hay algunas excepciones. Daniel Stern ([1977] 1983) destaca que las reglas culturales que regulan la interacción verbal y visual «*no son válidas cuando consideramos cómo las madres miran a sus hijos lactantes*»: las madres miran en continuidad cuando les hablan a sus bebés, sostienen la palabra con la mirada.

La escucha clásica requiere, frecuentemente, de una fijación temporal del cuerpo, de una posición actitudinal; la voz busca un rostro a quien

dirigirse. Pero debemos reconocer otras formas de la escucha. Hay niños que, interesados en escuchar, se distraen falsamente, les interesa más escuchar los comentarios de la intimidad, que lo que va dirigido a ellos en forma explícita; otros, para escuchar, necesitan moverse y cambiar de posturas. En algunos niños el oído se alimenta más del fondo que de las voces que deberían funcionar como figura. Perciben sonidos, o quizás ruidos, que son perturbadores para la interacción y el aprendizaje. Esto sucede porque su oído aún no ha sido corporizado.

El aceleramiento modifica las formas de la atención pues, al ser el estímulo cambiante y constante, requiere que la atención sea capturada en continuidad, sin pausas, sin reposo. La práctica y el acostumbamiento a esta forma de atención llevan a que el niño, frente a un estímulo discontinuo, pierda capacidad de atender y, en algunos casos excepcionales, se refugie en la atención de los sonidos o imágenes que se generan en el fondo y que capturan su atención por tener más constancia.

Una forma particular de escucha es la *escucha auricular*. La mayoría de los niños encuentran un encanto particular cuando la voz les llega en forma directa a través de un conducto (caño o tubo pequeño), que se acerca al oído. Incluso los niños que aparentemente están incommunicados, que no responden a la interpelación de la palabra, cuando se les hace llegar la voz en forma directa, auricular, se sorprenden, atienden y en muchos casos dirigen su mirada al interlocutor. ¿Cuáles son las características de esta escucha? El niño registra un sonido direccional, diferente a lo que podemos llamar la escucha aérea, en la cual el sonido se expande; escucha por uno de sus oídos y no por los dos; prevalece el sonido por encima del contenido; la mirada no concuerda con la escucha. El sonido llega en forma directa al oído del niño. Son palabras dichas al oído, que ganan en reserva y exclusividad, pero pierden en fidelidad: a veces no es más que un susurro².

En la escucha del susurro, voz baja, secreta, se pierde en semántica y se gana en sonoridad. La voz baja es la voz íntima, que se emite en cercanía y contigüidad. La primera oralidad es próximo a próximo, en algunos casos uno de los oídos apoyado sobre el cuerpo del adulto o la almohada, obturado parcialmente, recibe menos sonido, teniendo el otro oído la exclusividad sonora,

similar a esta escucha que comentamos, direccional y dirigida a un sólo oído. La escucha auricular es una escucha primaria.

Por su parte, la escucha concentrada (apasionada) requiere abrirse, aunque, en muchos casos, no sólo se abren los oídos sino también la boca. Esto se observa comúnmente en los niños pequeños. Pareciera que el narrador de una historia apasionada los deja con la "boca abierta". Aquí, el cuerpo es una esponja que receptiona en forma activa, abierto a la voz del otro se despoja de preocupaciones posturales y sensoriales propias: «*Cuanto más olvidado de sí mismo esté el oyente, tanto más profundamente se acuñará lo oído en él*» (Benjamin, 1993).

Gestos, maniobras del cuerpo para estar con el otro plenamente. Cada parte, cada zona del cuerpo, se *dispone* en este acuerdo que denominamos *escuchar*. La disponibilidad corporal es una condición necesaria para que la insalvable consistencia de la voz pueda ser "agarrada" y conducida hacia los cauces de la vida psíquica.

Escuchar, entonces, requiere de un compromiso corporal, la persona que mira y escucha está poniendo el cuerpo. Sería falso decir que en la escuela hay un profesional que tiene la exclusividad de lo corporal, porque en las redes de la corporeidad están todos implicados (y complicados). Puede haber alguna especialidad, como lo es la Psicomotricidad, que tome el cuerpo como objeto de estudio, que se formule interrogantes, que cuente con recursos de intervención, pero no existe ni crianza descorporizada ni aprendizaje descorporizado. Estas mismas reflexiones podrían servir también para pensar los diferentes abordajes terapéuticos.

Introducíamos anteriormente una cita de Sara Paím, en la cual habla del cuerpo como *enseña*. El cuerpo como enseña es el cuerpo que participa de las mostraciones, el cuerpo que se ofrece para ser mirado en un hacer, el cuerpo que se deja observar haciendo. El cuerpo que se muestra en las relaciones de comunicación y aprendizaje, pero sin exhibirse ni ostentarse como modelo único.

Michel Chion (1998) define «*tres actitudes de escucha diferentes, que apuntan a tres objetos diferentes: la escucha causal, la escucha semántica y la escucha reducida*». De estas tres actitudes, nos detendremos particularmente en la causal y en la reducida.

Dice Michel Chion que la *escucha causal* consiste «en servirse del sonido para *informarse, en lo posible, sobre su causa*». En la escucha causal se reconoce el origen del sonido. Desde temprana edad, el niño asocia la percepción visual, táctil y sonora (sensibilidad *exteroceptiva*). Este registro le permitirá, ante la ausencia de la visión, reconocer el origen de un sonido. A estas tres sensaciones se agregarán las percepciones propioceptivas (sensaciones musculares, tendinosas, articulares), que aportan datos en el registro de los sonidos vibrantes, rítmicos, etc. Reconocer el origen causal de los sonidos le otorga al niño poder y tranquilidad. Le permite anticiparse, intervenir, esperar y accionar sobre el medio con seguridad.

Cuando un niño pequeño escucha el ladrido de un perro reacciona gestual y actitudinalmente con una expresión de pregunta, bajo la forma de la sorpresa, alarma, inquietud, etc. Si esta expresividad del niño puede ser atendida, si los adultos que rodean al niño están atentos a sus necesidades, obtendrá una respuesta, le dirán “es un perro” o “guau guau”. Esta palabra se ligará al ladrido del perro y desde ese momento cada ladrido de perro tendrá un nombre. Tal relación entre un sonido y un nombre le confiere al niño la tranquilidad de que los sonidos no son fantasmas sin nombres, sino hechos conocidos, sostenidos y principalmente compartidos por el lenguaje verbal.

Un niño escucha el sonido de la puerta que se abre y sabe que está entrando a su madre. Reconoce, entre tantos sonidos, el de la puerta de la calle que, en la expectativa de la llegada, es interpretado como el arribo de su madre a la casa. Es cierto que, sin esta escucha causal —detectar el origen del sonido de la puerta de calle—, el niño no podría anticiparse a la presencia de su madre junto a sí. También es cierto que el niño aprendió a identificar este sonido porque tras él su madre se hacía presente. Podemos decir, entonces, que el proceso cognitivo de reconocimiento de un sonido entre otros, en su origen, no sería tal si no fuera habilitado por la presencia de un ser trascendente, en este caso connotado positivamente, aunque en otros esta presencia puede ser origen de un temor. Esta escucha causal, en parte, se va desligando de su origen relacional.

La *escucha semántica*, por su parte, «se refiere a un código o a un lenguaje para interpretar un mensaje: el lenguaje hablado. Objeto de investigación de la lingüística» (Chion, 1998).

Por último, la *escucha reducida*⁵ ha sido definida por Pierre Schaeffer como aquella «que afecta a las cualidades y las formas propias del sonido, *independentemente de su causa y de su sentido*» (citado por Chion, 1998). En la escucha reducida prevalecen los sonidos por sí mismos. Se aprende a escuchar acompañado y en la cercanía del cuerpo del otro, no sólo porque el otro nos habla, sino también porque nos propone y comparte una modalidad de escucha particular. «En esta subjetividad [la de las percepciones comparativas], nacida de una “inter-subjetividad”, es donde pretende situarse la escucha reducida, tal como Schaeffer la ha definido» (Chion, 1998).

Voz

La voz es el aspecto corporal del lenguaje verbal. Cuando emito, muestro la voz, pongo el cuerpo.

Por la voz se reconoce la identidad de una persona. Al escuchar por teléfono o por radio a una persona, a partir de su voz se reconstruye un cuerpo. La voz es parte de nuestra identidad, aunque puede suceder que no coincida la voz con el resto de la corporeidad. Esta coincidencia o no está influenciada por los valores de una cultura en la cual se le asigna una voz a una determinada corporeidad y, a su vez, está condicionada por el propio ideal de cuerpo que tenga la persona que escucha.

No nacemos con una voz dada de antemano. A veces podemos percibir que un niño está comenzando a construir su propia voz. La voz no es algo que se crea en un instante. Este proceso es muy antiguo porque la voz comienza su incipiente construcción antes de la palabra. En el grito, en el silabeo, en la risa, está ya la voz, presente mucho antes de que se organice la palabra. Pero claro, cuando aparece la palabra, la voz cambia, no es la misma. En los niños que no tienen acceso a la palabra, su voz está empobrecida. En ese sentido, la palabra enriquece al cuerpo, pero sólo se puede acceder a la palabra si hay alguna construcción de corporeidad y un otro que hable, que ponga su voz y escuche.

Hay niños que tienen dificultades para construir su propia voz, así como su cuerpo en general. Su voz, monótona, estereotipada, aumentada en volumen, se presenta extraña. En los niños diagnosticados con Síndrome de

Asperger, suele apreciarse, entre otras dificultades, un aumento del volumen y una distorsión en la prosodia.

Aun con los niños a los que les es muy difícil comunicarse, si el profesional hace juego con su voz, puede producir una atracción, un interés del niño. Y creo que todos tenemos en algún momento ganas de jugar con nuestra voz, de cambiarla, de alargarla, de repetir. Jugar con la voz es jugar con el cuerpo. Implicarnos como adultos a partir de nuestra voz es permitir que el niño, a su vez, juegue con su propia voz. Pero no pidiéndole que diga palabras con “sentido”, y menos palabras “correctas”, sino que juegue con el puro significante, con las imágenes acústicas. Esta práctica oral está vinculada con el placer del significante, que podemos encontrar en las nanas, en las poesías, en los juegos de palabras que no tienen ningún sentido aparente y que atraen a los niños justamente porque responden a una búsqueda del sinsentido a partir de la sonoridad de la voz. En esta dirección, es posible jugar con la voz, incorporar este juego a la tarea profesional, sabiendo que jugar con la voz es poner el cuerpo.

La voz se anticipa a la palabra. Cuando ambas se amalgaman con naturalidad, el oyente no lo advierte, las recibe como si fueran una; pero en ocasiones la voz y la palabra se rebelan, toman caminos diferentes. En estos casos, la voz puede solidarizarse con el grito, con el canto, con el puro significante, pero no con la palabra. El que habla escucha su voz y su palabra en forma separada; el concepto, la idea que se carga en la palabra, se separa de la voz, en la boca se produce un quiebre, un freno, a veces con alargamientos al modo de una “patinada”. La persona que tartamudea nos muestra que no hay fluidez en su oralidad, pero principalmente que hay separación entre su voz y la palabra. El sentimiento de ajenezamiento lo invade y comienza a escucharse, es el primero que recibe su voz. El ensamble de los dos elementos, voz y palabra, permite hacer del lenguaje verbal un instrumento, que la voz pone en juego.

El cuerpo es en sus manifestaciones y uno se manifiesta en situación. Es por eso que no contamos con un sólo rostro ni con una sola voz. La construcción del cuerpo conlleva un repertorio de variaciones prosódicas. La voz se modifica de acuerdo a quién va dirigida, pero principalmente cuando va dirigida al niño: esto le permite al bebé saber cuándo se dirigen a él y cuándo no.

Es así como el bebé va a poder diferenciar los diálogos que la madre mantiene con él de los que mantiene con otras personas.

Si evaluáramos la función de los sensorios en la construcción del vínculo, podríamos darle al oído la función de sostener un lazo de continuidad en la relación corpórea madre-hijo, principalmente en épocas tempranas. Cuando la madre se aleja del bebé, se suspende el contacto y la mirada, suspensión que puede ser compensada por un contacto sonoro, hablándole o cantando. Esta continuidad sonora le sirve al bebé para seguir ligado a la distancia.

Tomar la palabra es un hecho corporal que se sustenta en la voz.

No hay asunción de la palabra sin una voz propia, o sea, sin un proceso de corporización.

Rostro

Podemos aproximarnos al concepto de *rostro* diferenciándolo del de *cara* y *facie*.

Cuando se le pide a un niño que nombre las partes de su cuerpo, rara vez nombra la *cara*, aunque casi todas las veces nombra los elementos que la constituyen, como son los ojos, la nariz, la boca, etc. La cara resulta una composición que, con los mismos elementos dispuestos con sutiles cambios, logra su originalidad. La cara es un concepto anatómico, designa una zona⁴ del cuerpo. La anatomía nos permite nombrar el organismo en sus distintas partes.

Designamos con el término cara, entonces, a una fracción de nuestra anatomía. Nacemos con una cara y, sobre esa cara, construimos un *rostro*. Las intervenciones quirúrgicas, o cirugías estéticas, trabajan sobre la cara y afectan al rostro; después de la operación, la persona tiene que poder reconstruir un rostro sobre los cambios acaecidos en su anatomía. El rostro exhibe un aspecto nodal de nuestra identidad.

La medicina trabajó con insistencia en la posibilidad de delimitar las diversas composiciones de la cara, para cuyo fin creó el concepto de *facie*. Las diversas patologías tienen una *facie* particular. Su diagnóstico «*puede orientar hacia un determinado sistema o aparato y en ocasiones hacia una enfermedad definida*»

(Pergola–Okner, 1983). Las facies, según la configuración de la cara, pueden darnos indicios de una alteración genética o congénita, como es el caso de la *facie mongólica*. La observación de la cara de un niño con síndrome de Down evidencia una facie particular, común a otros niños con el mismo síndrome, lo cual permite reconocerlo. Pero si bien su cara es similar, su rostro no tiene por qué serlo. El rostro puede mostrar su identidad, rasgos particulares, comunes a los rostros de su familia, en la que encontró su génesis. Si la facie lo pone en común con un rasgo genético, el rostro lo familiariza, lo identifica con los semblantes de sus padres de cuerpo.

El concepto de rostro o rostridad tiene un carácter dinámico e interactivo. Si bien el rostro se moviliza en semblantes diversos, «se reconoce un rostro más allá de la serie fragmentaria de sus manifestaciones» (Sami–Ali, 1979).

El rostro propio es primero perceptible visualmente por los otros, aun que el niño posee una cantidad de sensaciones, percepciones, que suscitan la mímica facial, los juegos de sonrisa, miradas, los intercambios de rostridad.

Si bien el rostro, como plantea Sami–Ali (ibíd.), «comienza por existir desde el punto de vista de los otros», con el cuerpo en su conjunto pasa lo mismo. No es la percepción visual directa la que le da esta particularidad, pues hay otras zonas del cuerpo, como la espalda, que no pueden ser visualizadas en forma directa. El cuerpo en su totalidad comienza a existir desde el punto de vista de los otros porque cada zona se construye con apareamientos, referencias, nominaciones. Cada zona del cuerpo es marcada por la conjunción de la palabra, la mirada y el tacto de un otro, que le atribuye un valor, una función y una cualidad.

El cuerpo es constituido en la interacción con otro que cualifica, dimensiona, delimita, nombra y pone en funcionamiento. Punto de vista, referencia de contacto, posición de la escucha, perspectiva actitudinal, que fundan un cuerpo receptivo en la interacción.

Gran parte de la identidad corporal de una persona se sostiene en el rostro, y estará, a su vez, condicionada por el contexto en el cual se forma. En este sentido, tomando una frase de Deleuze y Guattari (1997), hay una «producción social de rostro».

Escribe H. Wallon (1965): «Una especie de mimetismo mímico lo ligaban primero a su madre y a aquellos que podían responder a la expresión de sus necesidades,

después de un círculo más extenso de rostros familiares sobre los cuales el suyo se modelaba, alimentando en él la conciencia de situaciones más o menos diversas». Wallon nos dice que el rostro del niño se modela, o sea, se construye tomando como referencia el rostro de los demás hombres y, en ese modelar, encuentra su alimento psíquico «alimentando en él la conciencia de situaciones más o menos diversas».

Más adelante agrega: «El hombre comienza por reflejarse en otro hombre como un espejo. Es solamente cuando llega a tener con respecto al hombre Pablo una actitud igual a la que tiene hacia sí mismo, que el hombre Pedro comienza a tomar conciencia de sí mismo como un hombre». Esta frase de Marx, dice Wallon, «expresa muy bien ese varián de sí a otro y de la imagen percibida en otro a sí mismo, que no es solamente una realidad moral o social, sino también un proceso psicológico esencial» (ibíd.).

En la misma dirección trabaja Michael Bachtin, al afirmar que «el cuerpo no es algo autosuficiente, tiene necesidad del otro, de su reconocimiento y de su actividad formadora» (en Todorov, 1981). Modelado para Wallon, formado para Bachtin, el cuerpo se construye en el diálogo con los otros.

Winnicott (1989), utilizando el término cara y asignándole probablemente las atribuciones que aquí le adjudicamos al rostro, retoma el concepto de espejo: «Podemos considerar a la cara de la madre como prototipo del espejo. El bebé se ve a sí mismo en la cara de su madre. Si la madre está deprimida, o preocupada por algún otro asunto, entonces, por supuesto, lo único que ve el bebé es una cara». La cara, como los ojos, es invisible, se le interpone el rostro y la mirada; para poder verlos, se requiere de una operación desubjetivante, ver la cara o los ojos es encontrarse con la anatomía.

A partir de estas caracterizaciones del cuerpo y del rostro podemos pensar con qué gestos primordiales el niño construye su rostro, con cuáles de las expresiones del rostro de los otros el niño compone alguna continuidad de su propia expresividad facial, a la cual le dará una constancia que lo diferenciará de los otros.

La continuidad de la sonrisa, el asombro o la seriedad en un rostro, son una exhibición de una elección primigenia de un rasgo particular a partir del cual el rostro toma cuerpo. Son una marca de origen, un sello que exhibe el linaje de su historia familiar.

Haciendo hincapié en la presencia del rostro por sobre el resto del cuerpo, Deleuze y Guattari (1997) dicen: «*La descodificación del cuerpo implica una sobrecodificación por el rostro*». El rostro tiene un poder por sobre otras partes del cuerpo. El animal, a diferencia del ser humano, no se reconoce por el rostro. Tanto el nombre como el rostro son dos de los significantes primordiales en la identificación de un sujeto, «*puesto que hace salir la cabeza del estrato de organismo, tanto humano como animal, para conectarla con otros estratos como los de significancia o subjetivación*» (ibíd.). Nuestro conocimiento del otro está incompleto si no se conocen el nombre y el rostro. Decir que conozco a una persona sólo de nombre, implica que no sé cómo es su rostro.

Otro elemento de identificación es la voz. La trilogía de nombre, rostro y voz conforman poderosos rasgos identificatorios.

La percepción de un rostro amoroso se construye con elementos concretos que lo configuran. Escribe Doltó (1984): «*Para el niño, el rostro de sus padres que lo miran con amor, es el espejo de su cuerpo en orden*».

En el rostro se despliegan acciones de gran dinamismo como, entre otras, la *sonrisa*. Podríamos decir que, si no fuera por la sonrisa, con su carga de ternura, al niño pequeño le costaría mucho mirar al otro. La sonrisa es una invitación a mirar al otro, nos indica que vale la pena conectarnos con los ojos de otra persona. La sonrisa produce en la cara un efecto de *iluminación* que compromete al rostro en su totalidad, es por eso que no es fácil fingirla, pues no se trata sólo del arqueamiento de la comisura de los labios: la sonrisa se divisa en la mirada.

La sonrisa también prepara al cuerpo para la aparición de la *risa*, vinculada con el humor. La risa es posterior en el desarrollo del niño y sabemos todas las connotaciones benéficas que la risa tiene para la vida orgánica y la vida de relación.

A diferencia del *escondite* y la *escondida*, en el juego del *cuco* el niño y el adulto se ocultan pero no se esconden, porque cada uno sabe dónde está el otro, mientras esconderse implica un enigma que el otro debe resolver, por lo que el que se esconde no se muestra en el acto de esconderse. Alrededor de los 4 meses comienza este juego de ocultamiento donde el cuerpo se oculta parcialmente, cubriéndose y descubriéndose la cabeza. Metonímicamente la

cara representa a todo el cuerpo, y el juego consiste en *develar*, o sea, quitar el velo que cubre el rostro.

El instante de descubrimiento de la cara ubica a ambos rostros en un protagonismo particular. Este juego de ocultamiento, tendría un lugar destacado en cualquier reseña que nos hable de los procedimientos empleados en la construcción del rostro y la gestualidad expresiva.

En la representación del rostro, por último, los ojos tienen un lugar fundamental. En el dibujo de la figura humana pueden faltar la boca, la nariz, la frente, y aun la cabeza, pero no pueden faltar los ojos. El orificio del ojo, lleno o vacío, es constituyente de la figura humana. Jacques Mercier dice que «*el ojo equivale al rostro, que a su vez equivale al cuerpo*» (citado por Deleuze-Guattari, 1997).

Mirada

«*sólo la mirada de otro puede darme el sentimiento de formar una totalidad.*»

Tzevetan Todorov

Mirar y ver son dos términos que designan fenómenos diferentes⁶. Dice Roque Barcia (1941): «*Ver está en relación con los sentidos; mirar se refiere a las ideas, a la imaginación, a los sentimientos. La vista representa un atributo y una función; la mirada es más bien una revelación del espíritu*». Seguramente Fernando Pessoa se refiere a esto cuando escribe en “Oda marítima”: «*Pero mi alma está con lo que veo menos*».

Paúl Laurent Assoum (1997) reconoce dos sentidos del término *mirar*: por un lado, «*... la mirada es la acción de dirigir los ojos hacia algo o alguien...*». Sin embargo —agrega—, «*la mirada también es otra cosa. Vale decir, la expresión de los ojos, la manera de mirar y con ello de contemplar el mundo. Del mismo modo, no es únicamente percibir, sino ‘prestar atención’, ‘considerar’*».

Las diversas prácticas requerirán del predominio de la visión o de la mirada, según cuál sea la especificidad de las mismas. El objeto a tratar requiere del uso hegemónico de una por encima de la otra. En el caso de la clínica orgánica, y específicamente durante el diagnóstico, el médico debe limitar la subjetividad de su mirada, pero también puede permitirse mirar, poner en

forma instrumental su capacidad de empatía y continencia. Un oftalmólogo sentado frente a su paciente, cara a cara, para inspeccionar el ojo enfermo no debe contactarse con la mirada. La mirada se interpone a la visión, está ahí, entre la visión y la ceguera. Si el “médico de ojos” no evita la mirada, no podrá llegar al fondo del ojo. Dispuesto a ver, la maquinaria que intercede tras los aumentos del cristal le permite llegar a las profundidades del organismo.

La mirada es productora de imágenes, la visión es producto de percepciones. «*Ver es tener a distancia*», dice M. Ponty (1977): mirar es deshacerse del espacio que nos separa, anular las distancias. La visión discrimina, la mirada incrimina. En la visión predomina lo objetivo, en la mirada lo subjetivo.

La mirada es un puente entre la visión y la ceguera, quien mira se apoya en lo mirado.

La intensidad de la mirada que sostiene la madre con su hijo en brazos, nos motiva a reflexionar acerca del valor que tiene en la constitución del cuerpo y de la gestualidad. Mirar es una forma de corporizar los ojos del niño. El encuentro ojo-ojo, la fijación de la mirada, es una experiencia gestante del cuerpo en unidad. E. Pichon-Rivière (1970), refiriéndose a J. P. Sartre, dice que éste «*incluye la presencia del prójimo, su mirada, como un factor que lo constituye. El cuerpo “es bajo la mirada del otro”*».

Si bien frente al niño recién nacido algunos adultos primero intentan ver, visión que inspecciona los órganos, inventario de dedos, registro de la coloración de los ojos, y otros detalles, inmediatamente después esta acción de reconocimiento visual, de confirmación o no de las sospechas que se tenían acerca del niño por nacer, se va a transformar en una mirada más generalizada.

La madre no ve al hijo, lo mira. Esta mirada le confirma que su hijo es el más lindo del mundo. La mirada amorosa no ve, está entre la visión y la ceguera. Esta carga de subjetividad que diferencia la mirada de la visión, la ubica en una producción humana difícil de reemplazar. La mirada, más que una propiedad de la vida orgánica, es una construcción corporal.

Debemos diferenciar, entonces, las problemáticas de la infancia que comprometen la capacidad de ver o la de mirar.

Mirar me confiere un lugar desde el cual percibo y me introduce en la temporalidad, no sólo porque los párpados, como péndulos de un reloj,

durante un tercio de segundo cubren los ojos en forma reiterada, sino porque mirar ocurre en un tiempo subjetivo y subjetivante. A su vez, en la medida en que miro puedo llegar a ser mirado. Sartre (1949) dice que «*la mirada del otro me confiere la espacialidad. Percibirse como mirado es descubrirse como espacializante-espacializado. Pero la mirada del otro no es solamente percibida como espacializante: es también temporalizante*».

Diversos juegos corporales ponen en construcción la espacialidad y la temporalidad del cuerpo. La discontinuidad, la interrupción de la mirada entre el adulto y el niño, constituye una temporalidad que en el *juego de la sabanita* o *el cuco* se espacializa en este “hueco” que la tela arma sobre los ojos del niño.

Los que trabajamos con niños que tienen discapacidades debemos aprender a mirar de forma plena, porque nos han enseñado a ver la falta de rojo, a espiar en vez de observar o mirar. Fingir no ver es la peor de las miradas, porque invade sin tener presencia.

Lo *estimulante* es alguien que se ofrece a ser *mirado*, alguien que mira pleno, alguien que resigna en la visión la focalización en la falta, para mirar lo que sin faltar está (Calmels, 2001).

Mis ojos pueden mirar porque son mirados, la mirada del otro cualifica mi gesto de mirar. El destino de la mirada se trama en los lazos sutiles del objeto mirado.

La mirada nace del misterio, de lo que se resiste a la fácil percepción. Mirar es una búsqueda, una exploración, tarea que comienza en épocas tempranas, siempre y cuando haya un otro que cumple la función corporizante. En el caso de abandono o de descuido, la mirada no se aprende, se estanca perturbada, pues si no hay una mirada fundadora de los ojos que miran, éstos, deslumbrados, desfallean de luminosidad.

La mirada enamorada está próxima a la ceguera, pues el que mira no ve. Ejemplos de enamorados: el novio y la novia, que al forzar los vocablos se lee *no-vio* (novio), o *no-vi-a* (novia). Al separarse los novios, no reparan en reproches; roto el hechizo, no dicen “¿qué le miré?”, sino “¿qué le vi?”.

Ausencia y distorsión de las manifestaciones corporales

Para el profesional de la salud y la educación, y específicamente para quien trabaja en prevención, el estudio y análisis de las manifestaciones corporales son instrumentos de importancia para el diagnóstico temprano y la intervención adecuada.

Diversas bibliografías señalan como observables ciertos gestos o posturas específicos que no se encuentran presentes, o se reiteran con insistencia. Tomaré como ejemplo el punto A de la descripción del Síndrome de Asperger, incluida en el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV)* (1995):

A) *Impedimento cualitativo en la interacción social*, se incluye: *Marcado impedimento en el uso de múltiples conductas no verbales: mirada frente a frente, expresión facial, posturas corporales, gestos*. Todas estas manifestaciones son esenciales para “regular la interacción social”.

Sintetizando, estamos frente a un marcado impedimento en el uso de múltiples conductas no verbales, esenciales para regular la interacción social. Estas son:

A: *mirada frente a frente* / B: *expresión facial* / C: *posturas corporales* / D: *gestos*
Se destaca que el impedimento no está en la construcción o en el aprendizaje de «conductas no verbales», sino en su «uso», partiendo de la idea errónea de que estos recursos están adquiridos, o se encuentran disponibles para su instrumentación en forma innata o como parte del repertorio potencial de respuestas al estímulo adecuado⁷.

Se parte de un supuesto que va a influir notablemente en la apreciación diagnóstica y en la estrategia terapéutica, pues es necesario como parte de la reeducación o la terapia poner “en uso” algo que, siendo usual y común al organismo humano, está en desuso.

Frente a esta enumeración de síntomas aparentemente precisos y concretos, la tarea se complejiza para el profesional que aun sin llegar a un diagnóstico, tiene que reconocer los signos de una semiología de las manifestaciones corporales, de utilización frecuente en la interacción social. Teniendo que detectar y registrar estos fenómenos, en algunas ocasiones, el profesional se da cuenta de que no dispone de un archivo conceptual ni de una mirada

entrenada, que escape de la ingenuidad del parecer, o de la impresión de la familiar extrañeza.

Debido a las características de este escrito, no podemos analizar todos los puntos enumerados, pero sí formular algunas preguntas sobre el primero:

A) *mirada frente a frente*:

- ¿Mirar frente a frente implica mirarse mutuamente a los ojos?

- ¿Cuáles son las acciones que realiza el niño cuando no puede mirar frente a frente? ¿Desvía la mirada evitando el encuentro, la fija en un objeto, en un foco de luz, baja los ojos, los cierra, se tapa la cara?

- ¿La dificultad se centra sólo en mirar frente a frente, o se extiende a otras direcciones de la mirada?

- ¿Cuál es el tiempo normal (y evaluable) que una persona puede mirar a otra frente a frente?

- La dificultad de mirar frente a frente, ¿no es también un signo posible de encontrar en otras problemáticas de la niñez, como son los cuadros de inhibición psicomotriz? Bajar la mirada, ¿no implica en algunos casos un gesto activo de evitación?

Sabemos que la mirada “frente a frente” o directa, sólo está reservada para la intimidad y que además su continuidad dura segundos, la cual puede renovarse de acuerdo a la situación y a la familiaridad con la persona. La posibilidad o el permiso para mantener la mirada están dados generalmente en situaciones específicas:

A) en los enamorados (envolvente y simétrica);

B) en el niño pequeño con su madre (asimétrica, directa, constante, con proyección fluctuante de los globos oculares por parte del bebé);

C) a pedido —“Mírame cuando te hablo”— durante un reto (esquiva, fluctuante, mecanizada);

D) en el inicio de una pelea (de forma penetrante y agresiva).

Estas formas de comunicación profunda e intensa, son posibles de observar en situaciones muy particulares (intimidación, confianza, agresividad, etc.), por lo tanto se ubican fuera del campo de lo observable en forma directa por

el profesional que realiza el diagnóstico, principalmente si se realiza en una primera y única entrevista. La mirada frente a frente puede formar parte de los síntomas no perceptibles en forma directa por el profesional que realiza el diagnóstico.

También sería oportuno analizar junto con el fenómeno de la mirada, la producción de rostridad, los gestos expresivos y la actitud postural.

Consideraciones finales

No existe una sola caracterización del cuerpo, ni una sola forma de construir la corporeidad. Por un lado, porque el cuerpo está en una relación dialéctica con la vida biológica, orgánica, y los recursos socioeconómicos condicionan de manera alarmante la salud física de los niños cuyos padres carecen de un trabajo digno y bienes materiales. Por otro, porque la construcción de la corporeidad, en las ciudades, tiende a empobrecerse. Así sucede con la disponibilidad del uso habilitado de las manos; la construcción de una voz propia que no se define con la indefinida clasificación de lenguaje neutro; la capacidad de mirar y ser mirado sin mediaciones tecnológicas, que abusan de la visión sin mirada; el exceso reiterado de construcciones actitudinales que ubican el cuerpo en la potencia agresiva que generan los juegos electrónicos de persecución y confrontación; el empobrecimiento de la capacidad de degustar sabores, texturas y consistencias, domesticado por la comida “chatarra” envasada en la cajita feliz, etc., etc.

Un diagnóstico que contemple la caracterización del conjunto de las manifestaciones corporales, puede hacerse a partir de un estudio conceptual y de un entrenamiento específico en la observación, diagnóstico y tratamiento del cuerpo en sus manifestaciones.

NOTAS

- 1 «La imagen del cuerpo es a cada momento memoria inconsciente de toda la vivencia relacional, y al mismo tiempo es actual, viva ...» (Dolto, 1984).
- 2 A esto se deberá el éxito del juego llamado "teléfono descompuesto", en el cual la información se desvirtúa.
- 3 El calificativo *reducida* se ha tomado de la noción fenomenológica de reducción de Husserl.
- 4 El término *zona* parece indicar un espacio menos cortante y más integrado que el término *parte*, más relacionado con la fragmentación, en forma de porción o parcela, susceptible de ser desprendida y aislada.
- 5 Cara redonda, con borramiento del ángulo interno de los ojos, nariz en silla de montar, etc.
- 6 Lo que aquí definimos como ver es posible que en otros marcos conceptuales se identifique como *mirar*. No se trata del término en sí, sino del fenómeno que se quiere designar con él.
- 7 Debemos aclarar que estamos analizando solo un punto de una descripción mucho más extensa, punto que reúne en sí mismo problemáticas que son de nuestro interés y pertinentes al tema que nos ocupa.

- BARCIA, ROQUE:** *Sinónimos Castellanos*. El Ateneo, Buenos Aires, 1941.
- BENJAMIN, WALTER:** “El narrador. Consideraciones sobre la obra de Nicolai Leskov”, en **ALVARADO, MAITE; GUIDO, HORACIO (comp.):** *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*. Dir. Daniel Link, La Marca, Buenos Aires, 1993.
- CALMELS, DANIEL:** *Cuerpo y saber*. Novedades Educativas. Buenos Aires, 2001.
- CALMELS, DANIEL:** *El cuerpo cuenta. La presencia del cuerpo en las versificaciones, narrativas y lecturas de crianza*. El Farol, Buenos Aires, 2004.
- CHION, MICHEL:** *La audición. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Paidós, Barcelona, 1998.
- DELEUZE, GUILLES; GUATTARI, FÉLIX:** *Mil mesetas*. PRE-Textos, España, 1997.
- DOLTÓ, FRANCOISE:** *La imagen inconsciente del cuerpo*. Paidós, Buenos Aires, 1984.
- LAURENT ASSOUN, PAUL:** *Lecciones psicoanalíticas sobre la mirada y la voz*. Nueva Visión Buenos Aires, 1997.
- LAURENT ASSOUN, PAUL:** *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV)*. Masson, España, 1995.
- MERLEAU-PONTY, MAURICE.:** *El Ojo y El Espíritu*. Paidós, Buenos Aires, 1977.
- PAÍN, SARA:** *La génesis del inconsciente. La función de la ignorancia II*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1985.
- PERGOLA, FEDERICO; OKNER, OSVALDO:** *Introducción a la Semiología*. Eudeba, Buenos Aires, 1983.
- PICHON-RIVIÈRE, ENRIQUE; PAMPLIEGA DE QUIROGA, ANA:** *Psicología de la vida cotidiana*. Galerna, Buenos Aires, 1970.
- SAMI-ALI:** *Cuerpo real, cuerpo imaginario*. Paidós, Buenos Aires, 1979.
- SARTRE, JEAN P.:** *El Ser y la Nada*. Ibero Americana, Vol. II, Buenos Aires, 1949.
- STERN, DANIEL:** [1977]. *La primera relación madre-hijo*. Morata, Madrid, 1983.
- TODOROV, TZEVEYAN:** “Claves para la obra de Michael Bachtin”: *Eco*, 234, Bogotá, 1981.
- WALLON, HENRY:** “Kinestesia e imagen visual del propio cuerpo en el niño”: *Estudios sobre psicología genética de la personalidad*, Lautaro, Buenos Aires, 1965.
- WINNICOTT, DONALD:** *Los bebés y sus madres*. Paidós, Buenos Aires, 1989.

SEGUNDA
EDICIÓN

¿Qué es la Psicomotricidad?

Los trastornos psicomotores
y la práctica psicomotriz

Nociones generales

Daniel Calmels

LUMEN COLECCIÓN CUERPO, ARTE Y SALUD SERIE ROJA

Calmels, Daniel,
¿Qué es la psicomotricidad? : los trastornos psicomotrices
y la práctica psicomotriz / Calmels, Daniel. - 2.ª ed. - Ciudad
Autónoma de Buenos Aires : Lumen, 2016.
144 p. ; 22 x 15 cm. - (Cuerpo, arte y salud / Violeta H. de
Gainza, ; Susana Kesselman,)

ISBN 978-987-00-1075-3

I. Psicomotricidad. I. Título.
CDD 612.811

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni su transmisión de ninguna forma, ya sea electrónica, mecánica, por fotocopia, por registro u otros métodos, ni cualquier comunicación pública por sistemas alámbricos o inalámbricos, comprendida la puesta a disposición del público de la obra de tal forma que los miembros del público puedan acceder a esta obra desde el lugar y en el momento que cada uno elija, o por otros medios, sin el permiso previo y por escrito del editor.

© Editorial y Distribuidora Lumen SRL, 2003.

Segunda edición, corregida y aumentada, 2016.

Grupo Editorial Lumen
Montevideo 604, 2.º piso. (C1019ABN) Buenos Aires, Argentina
Tel. (54-11) 4373-1414 - Fax (54-11) 4375-0453
editorial@lumen.com.ar
www.lumen.com.ar

Hecho el depósito que previene la ley 11.723
Todos los derechos reservados

LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA
PRINTED IN ARGENTINA

A Lucila Agnese,
cuyo acompañamiento nos ayuda a crecer

XIII Técnicas y recursos de la práctica psicomotriz	103
A) La relajación	104
B) El juego corporal	106
C) Técnicas grafoplásticas. Juegos en el papel	108
XIV. Notas	113
XV. Bibliografía	137

I. INTRODUCCIÓN

Este libro, de carácter introductorio, reúne diversos conceptos clásicos, históricos, que han estado presentes en los comienzos de la formación del psicomotricista, junto con algunas apreciaciones actuales y renovadoras de la práctica psicomotriz. Tiene el espíritu del *dossier*, tamizado por la experiencia clínica y el análisis crítico.

Este material se ha elaborado con la idea de dar a conocer la psicomotricidad en los ámbitos académicos, y está destinado a estudiantes y profesionales que requieren información sobre la historia de la Psicomotricidad y las problemáticas a nivel del cuerpo.

Ante los requerimientos formales de la práctica actual, hemos seleccionado también las clasificaciones incluidas en el DSM IV (con algunos cambios que se destacan en el *DSM V*) y el CIE 10, que tienen un parentesco y discrepancias con los "trastornos psicomotores" descritos por el doctor Julián de Ajuriaguerra. Para establecer esta relación en un mismo ordenamiento se van a agrupar distintos nombres que, con diferencias, designan fenómenos comunes; tal es el caso de la *inestabilidad psicomotriz*¹, denominación utilizada en la escuela francesa y el síndrome hiperquinético, concepto proveniente de la terminología anglosajona.

El propósito de este texto, en lo que se refiere a la caracterización de los trastornos psicomotores, es documentar y analizar la existencia de signos y síntomas posibles de reconocer y agrupar bajo un nombre común. Más que la defensa de un nombre que

1. La *inestabilidad psicomotriz*, como concepto condensado en dos términos, es una referencia que aún tiene vigencia en nuestra tarea clínica; designa un fenómeno diferente a un aumento del movimiento, como parece expresar la hiperquinesia.

designe a un cuadro, síndrome o trastorno, se trata de la descripción de manifestaciones sistemáticas que nos alertan de una problemática en el desarrollo y en la vida del niño.

Al final del libro, con el título de "Notas", se agregan reflexiones y comentarios sobre los conceptos desarrollados en la primera parte, lo que permite una ampliación de los temas.

He tratado de incluir las reflexiones que suscita la práctica clínica, especialmente la realizada durante 25 años en el Servicio de Psicopatología -Infanto Juvenil- del Hospital de Clínicas Gral. José de San Martín, en la cual me desempeñe como coordinador del Área de Psicomotricidad.² En este ámbito, he tenido el privilegio de compartir la tarea cotidiana con médicos psiquiatras, pediatras, neurólogos, psicólogos y psicopedagogos, cuyo reconocimiento y respeto por nuestra tarea fue y es el estímulo máspreciado.

Va mi agradecimiento a los colegas psicomotricistas que me acompañaron en esta tarea (ver Notas), así como mi profundo reconocimiento a la Dra. Lucila Agnese cuyo acompañamiento y aval nos ayuda a crecer.

2. Servicio dirigido por la doctora Lucila Agnese, que con su apoyo permitió la creación del primer equipo de psicomotricidad en ámbito hospitalario de la Argentina.

II. ANTECEDENTES – BREVE RESEÑA HISTÓRICA

Ernest Dupré

En 1905, el doctor Ernest Dupré introduce en el discurso médico el término **psicomotricidad**. Entre los años 1907 y 1911, caracteriza una entidad especial que denomina *debilidad motriz*, y la describe con las siguientes palabras:

"... estado patológico y congénito del movimiento, cuya característica es la exageración de los reflejos tendinosos, la alteración del reflejo plantar, sincinesias y torpezas en los movimientos intencionales voluntarios, que llega a hacer imposible la libre resolución muscular."³

Sus investigaciones tienen un alcance esencialmente neurológico, aunque define el cuadro acentuando una diferencia: "*No es un trastorno neurológico más.*" Al respecto, dice lo siguiente:

Procede de un proceso frenador del desarrollo de las funciones motrices, y especialmente del sistema piramidal.⁴ No se trata, en su opinión, de un déficit

3. Julián de Ajuriaguerra, *Manual de Psiquiatría Infantil*, Barcelona, Toray Masson, 1970.

4. "Sistema piramidal: sistema efector del movimiento voluntario; la vía piramidal nace en la corteza cerebral; representa, filogenéticamente, el sistema motor más joven, el más evolucionado", Julián de Ajuriaguerra y René Angelergues, "De la psicomotricidad al cuerpo en relación con el otro. A propósito de la obra de Henri Wallon", traducción de M. Ángeles Roca Martínez, *L'Evolution Psychiatrique*, 1962, XXVII, 1, 12-24.

paralítico o parético con disminución de la fuerza muscular, sino de un estado de insuficiencia, de imperfección de las funciones motoras consideradas en función de su adaptación a los normales actos de la vida.⁵

También Dupré propone el término *paratonía* para designar la imposibilidad de relajar voluntariamente la musculatura.

Podemos diferenciar, por lo menos, dos lecturas de la propuesta de Ernest Dupré. Una de ellas lo ubica afirmando una relación entre la debilidad mental y la debilidad motriz. Relación que va desde una asociación frecuente, “*la debilidad motora, con gran frecuencia asociada a debilidad intelectual*”⁶, a un paralelismo constitucional.

Otra lectura de la propuesta de Dupré, sustentada por Jean Bergès, es la siguiente:

¿Qué quería demostrar describiendo esta debilidad motriz? Quería demostrar que su valet; cuya inteligencia conocía y que era increíblemente torpe, era la demostración de que la torpeza no iba mano a mano con la debilidad, era eso lo que quería demostrar. Pero había sido formado en la Escuela de Neurología de la Salpêtrière...; él no podía pensar una perturbación funcional, una perturbación de la función, fuera de una perturbación de la estructura anatómica. Y, cuando se lee su descripción de la debilidad motriz, asistimos a este conflicto, que es el de Dupré emitiendo la hipótesis de que podría haber perturbación de la función sin que exista lesión.⁷

5. Julián de Ajuriaguerra, ob. cit.

6. Antoine Porot, *Diccionario de Psiquiatría*, Barcelona, Labor, 1977.

7. Jean Bergès, “Segundas jornadas de reflexión teórica en Psicomotricidad”, organizadas por la Asociación Argentina de Psicomotricidad, ciudad de Buenos Aires, octubre/noviembre de 1997.

Torpezas cotidianas

A comienzos de siglo, en una habitación de París, un hombre llevaba sus brazos hacia atrás con la intención de ponerse su abrigo, otro hombre que lo ayudaba a vestirse, en vez de acercarse al sobretodo a su cuerpo lo alejaba, montando una escena que haría reír a los espectadores de todos los tiempos.

El hombre que quería vestirse era el doctor Ernest Dupré, el que intentaba ayudarlo era su *valet*.

E. Dupré, inspirado en las torpezas de su ayudante y apoyado en la práctica clínica, describe el cuadro de “debilidad motriz”.

Las fallas en las coordinaciones motrices de su ayudante, algunas de ellas vivenciadas en su propio cuerpo, lo ayudaron a reflexionar sobre una problemática que, afectando la motricidad, no comprometería la inteligencia. (Ver Notas.)

Henri Wallon

Así como encontramos en Ernest Dupré un primer antecedente, pues fue un precursor en llamar la atención sobre los trastornos psicomotores, es Henri Wallon a quien se reconoce como el principal inspirador de las teorías y prácticas de la escuela francesa de Psicomotricidad. Esta orientación ha tenido en la Argentina una incidencia en la construcción de la práctica y la formación profesional. Sobre esta base, y junto con los aportes del psicoanálisis, en la Argentina se construyó un cuerpo teórico y una práctica clínica que guardan un marcado estilo que en la actualidad se diferencia de otras prácticas, incluida la francesa.

Si a Dupré le interesa el vínculo de la motricidad con la inteligencia, a Henri Wallon le interesan la formación del pensamiento y el papel de las *emociones* en la inserción social del niño. Hace hincapié en el fenómeno de la emoción vehiculizada a través del *tono*, la *postura* y el *gesto*.

Sus investigaciones se contextualizan en el campo social, por eso afirma que "*por las emociones el niño pertenece a su medio antes de pertenecer a sí mismo*" y que "*la emoción articula lo individual y lo social*". Nos habla no solo de un niño *activo*, sino principalmente de un niño *inter-activo*.

El papel que Henri Wallon asigna al *tono muscular*, en la función postural, a la emoción y la *representación*, nos señala la interrelación entre lo psicológico y lo orgánico-corporal. Desde su pensamiento dialéctico, en la cual los efectos de la acción son a doble vía, dice que la función motriz presenta dos aspectos: uno de intercambio con el medio desde la acción, y otro de transformación de sí mismo. Wallon afirma:

"El movimiento no solo interesa en la génesis de todas las funciones, sino que además permite que se desarrolle el tono del niño y su regularización, asegurando de este modo su bienestar físico y su equilibrio psíquico."

Tomando como base las concepciones wallonianas, Edouard Guilmain, quien asistía a las clases que Wallon dictaba en la Sorbona,⁸ crea un método reeducativo en psicomotricidad.

Este método es publicado en 1935 con el título de *Funciones psicomotoras y trastornos de la conducta*, con introducción y comentario del propio Wallon (ver Notas), y tiene amplia aceptación en la comunidad científica de la época, rubricando así la unión de los conceptos wallonianos con la práctica psicomotriz.⁹

8. En 1929-30, H. Wallon desarrolla en sus clases las ideas que luego formarán parte del libro *Los orígenes del carácter en el niño*.

9. Jean Le Camus, *La práctica psicomotriz en el niño poco hábil*, Alcoy (Alicante), Marfil, 1987.

El texto que escribe H. Wallon para esta obra plantea algunos interrogantes que caracterizan su método de pensamiento; escribe refiriéndose al libro de Edouard Guilmain:

¿... no ha presentado de manera demasiado simple y demasiado unilateral las relaciones del movimiento y de la inteligencia? ¿No parece querer deducir la insuficiencia intelectual de la insuficiencia motriz?

Este interrogante manifiesta la preocupación de Wallon, quien sostiene un espíritu crítico hacia el pensamiento mecanicista planteando que "*en la vida mental, no hay relaciones unívocas*".

El comentario de Wallon apunta a cuestionar aseveraciones que E. Guilmain plantea de la siguiente manera:

La evolución del comportamiento social y del carácter del niño están condicionados no solamente por el nivel de su desarrollo neuromotor, sino y de una forma esencial, incluso en el niño de nivel normal, por su tipo neuromotor...; el afectado de rigidez motriz tiene un amor propio muy susceptible, el flácido es indiferente, el ágil se adapta más fácilmente a las influencias del medio; el torpe es irritable; la inseguridad del equilibrio engendra temor; rigidez, torpeza y rapidez asociadas son fuente de impulsividad, de cólera...¹⁰

Este repertorio de equivalencias desde lo biológico hacia lo psicológico, creando un inventario de paralelismos, tiene como consecuencia la anulación de los interrogantes que dinamizan la tarea clínica.

10. L. Picq y P. Vayer, *Educación psicomotriz y retraso mental*, Barcelona, Científico-Médica, 1969.

H. Wallon propone la utilización del concepto de "acción recíproca" reemplazando al de "paralelismo", idea esta última que impregna la obra de Guilmain. La acción recíproca es *interacción*, para lo cual es necesario por lo menos dos elementos que se afectan mutuamente. En cambio, la idea de "tipo neuromotor" es determinante de por sí de diversas conductas pre-establecidas, así es como "el torpe es irritable" y "el afectado de rigidez motriz tiene un amor propio muy susceptible", hechos que la apreciación de la experiencia clínica no demuestra. También desde el punto de vista filosófico el concepto de "acción recíproca" encarna la segunda ley del pensamiento dialéctico,¹¹ de cuño marxista, teoría y práctica en la cual Wallon se había formado.¹² Dice Engels:

La gran idea fundamental según la cual el mundo no debe considerarse como un complejo de cosas acabadas, sino como un complejo de procesos en el que las cosas, en apariencia estables, tanto como sus reflejos intelectuales en nuestro cerebro, las ideas, pasa por un cambio ininterrumpido de devenir y de caducidad, en el que finalmente, a pesar de todo aparente azar y todos los momentáneos retrocesos, termina por manifestarse un desarrollo progresivo.¹³

Julián de Ajuriaguerra

El doctor Julián de Ajuriaguerra ha tenido un rol fundante de la práctica psicomotriz. En 1947, desarrolla "en el hospital Henri Rousselle y en la Salpêtrière una nueva técnica terapéutica, la reeducación psicomotriz".¹⁴ Organiza una importante síntesis que permite des-

11. Georges Politzer, *Principios elementales de Filosofía*, Buenos Aires, Eneida, 1971.

12. Extraído de Calmels Daniel, *Wallon a pie de página*, libro inédito.

13. Citado en *Principios elementales de Filosofía*, Georges Politzer, pp. 133-134. Médica, 1969.

14. Y. Belz, "Práctica psicomotriz", en *Terapia psicomotriz*, de J. Richard y L. Rubio, Barcelona, Masson, 1996.

cribir los trastornos de carácter específicamente psicomotor: *dispraxia, inestabilidad psicomotriz, debilidad motriz, inhibición psicomotriz*, etc.

Sus primeras investigaciones con relación al tono muscular, junto con A. Thomas se condensan en su libro *Étude sémiologique du tonus musculaire*,¹⁵ editado en París (1949). Esta experiencia pormenorizada del tono muscular le permitirá luego, trabajar con rigurosidad en la descripción de los *trastornos psicomotores*, reunidos en su libro: *Manual de Psiquiatría infantil*. En él aborda, en varios pasajes, la problemática psicomotriz en el niño, con detalles sobre sus características tónicas.

La descripción que hace J. de Ajuriaguerra apunta a discriminar los trastornos psicomotores de alteraciones que competen al campo de la neurología y de la psicología.

Alrededor de 1959-1960, Julián de Ajuriaguerra y G. Benvallot-Soubiran definen las terapéuticas psicomotrices después de doce años de prácticas en el hospital Henri Rousselle de París. "En febrero de 1963, salía de la Escuela de la Salpêtrière de París la primera promoción de psicomotricistas, lo que en verdad constituyó un acto oficial de nacimiento".¹⁶ Con posterioridad, G. Benvallot-Soubiran, en el año 1967, organiza en Francia la primera formación de psicomotricistas, fundando el *Instituto Superior de Reeducación Psicomotriz*.

Diálogo tónico

Julián de Ajuriaguerra ha sido quien acuñó el concepto de *diálogo tónico*, definiéndolo de la siguiente forma: "La noción de diálogo tónico... es utilizada a menudo de forma arbitraria. Lo que yo llamo diálogo tónico

15. A. Thomas y J. de Ajuriaguerra, *Étude sémiologique du tonus musculaire*, Paris, Médicales Flammarion, 1949.

16. Y. Belz, "Práctica psicomotriz", en *Terapia psicomotriz*, J. Richard y L. Rubio, Barcelona, Masson, 1996.

es bastante concreto. Esta noción corresponde al proceso de asimilación y, sobre todo, de acomodación entre el cuerpo de la madre y el cuerpo del niño; el niño sostenido por la madre se interesa muy precozmente por un intercambio permanente con las posturas maternas: con su movilidad busca su confort en los brazos que le mantienen. Mantener no significa un estado fijo de mantenimiento, sino acomodación recíproca.¹⁷

Sobre el cuerpo del adulto recae la máxima capacidad de acomodación, cuando esto no sucede se produce una falla en el sostén que debe ser compensada por el niño con cambios posturales y modificaciones del tono. Lo que no contiene el espacio del cuerpo del adulto debe ser compensado con maniobras equilibratorias por parte del niño.¹⁸

Hasta aquí una apretada síntesis, seleccionando fragmentos de la historia y los antecedentes que llevaron a la constitución de esta disciplina.

Los aportes de la neuropsiquiatría y la psicología genética fueron elementos de base en su nacimiento y desarrollo, así como los conceptos provenientes del psicoanálisis.

En referencia a Argentina, escribe Graciela Agued: *"La Psicomotricidad entra a la Argentina por Buenos Aires de la mano de Dalila Molina de Costallat quien fue discípula de Ajuriaguerra. En honor a su trayectoria, la AFeP planteó el Día del Psicomotricista que representa a los asociados, la fecha en que de puño y letra del Maestro, le fue entregada la certificación de sus estudios: el 28 de julio de*

17. Julián de Ajuriaguerra, revista *Do corpo e da linguagem*, n.º12, marzo de 1985, Rio de Janeiro, Brasil.

18. Daniel Calmels, *Del sostén a la trasgresión: el cuerpo en la crianza*, 3.ª ed., Buenos Aires, Biblos, 2012.

1950. Esta autora escribió libros que fueron traducidos al portugués, ya que tuvo una inserción especial en Brasil."

Entre otros antecedentes Agrega Agued que Velia Singenser de Votadoro, nacida en Argentina, "se forma en Francia de la mano de Françoise Desobeau y Gislle Souviran. Regresa en 1970 y trae sus conocimientos a la Argentina".¹⁹

En Córdoba, la Psicomotricidad entra en los años 60 "de la mano de las Escuelas Especiales y los Trastornos Psicomotores", formación realizada en el Instituto Superior Dr. Domingo Cabred (hoy Universidad)

También se destaca la tarea realizada por Myrtha Chokler,²⁰ quien dio impulso a la Asociación Argentina de Psicomotricidad²¹ y a la escuela Argentina de Psicomotricidad (1980-2002), en la cual se formaron los primeros psicomotricistas, de la ciudad de Buenos Aires. Es también Myrtha Chokler quien introduce en la psicomotricidad el interés por Henri Wallon.

19. Nucleaba en sus cursos a diversos especialistas, formación de la que puedo dar cuenta (fue mi primera formación en el año 1975).

20. Dice Myrtha Chokler: "En plena época de la dictadura militar, en 1977, cuando el mandato era aislarse, encerrarse, no hacer, no pensar, queda legalmente constituida la AAP". Citado en Robles Carola, "Una mirada sobre la formación corporal de psicomotricista". Constantes y transformaciones producidas en la formación corporal del psicomotricista desde la Escuela Argentina de Psicomotricidad AAP (1980-2002) a la licenciatura en Psicomotricidad UNTREF (2002-2009). Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, 2015.

21. Dice Myrtha Chokler: *La idea de la Asociación emerge en un principio a partir de una creación previa que habíamos hecho tiempo antes, unos años antes con Alicia Esparza, Amalia Petrolli y Paulina Ceijas en un instituto, que se llamaba Instituto Argentino de Psicomotricidad.*

III. OBJETO DE ESTUDIO

El desarrollo del acto implica un funcionamiento fisiológico, pero el acto no es solamente una suma de contracciones musculares, también es deseo y toma de contacto, dominación o destrucción. La acción no se presenta como la actividad de un espíritu descarnado, sino como una sucesión de hechos con sus antinomias internas.

Julián de Ajuriaguerra²²

Cabría hacer una diferencia entre el *desarrollo psicomotor* y la *Psicomotricidad*. El primero es tema de interés de las disciplinas que se ocupan de la infancia. El desarrollo psicomotor no es la Psicomotricidad. Existe como fenómeno y campo de estudio más allá de la *educación psicomotriz* y la *terapia psicomotriz*. La Psicomotricidad es una disciplina que, a partir de su objeto de estudio, producto del cruce de procedimientos y marcos teóricos diversos, se propone el diagnóstico, la investigación y la asistencia del niño a partir de un eje de interés e incumbencia: el cuerpo en sus manifestaciones, así como su campo de problemáticas.

La Psicomotricidad, entonces, es una disciplina que se auto-define cuando toma como objeto particular de estudio el *cuerpo* en los procesos de comunicación y aprendizaje. El concepto de "cuerpo" que formulamos se presenta (poner en presencia) a través de las diversas manifestaciones corporales, como son la *mirada*, la *escucha*, el *contacto*, la *gestualidad expresiva*, el *rostro y sus semblantes*, la *voz*, las *praxias*, la *actitud postural*, los *sabores*, la *conciencia de dolor y de placer*, etc. De esta manera, "el cuerpo es en

²² Julián de Ajuriaguerra y G. Bonvalot-Soubiran, "Metodología y técnicas. Indicaciones y técnicas de reeducación psicomotriz en Psiquiatría infantil". Paper.

sus manifestaciones". El concepto de "cuerpo" debe entenderse delimitando una producción particular y cultural diferente de la de "organismo", término con el cual se homologa en el lenguaje cotidiano.

La Psicomotricidad es una disciplina encuadrada dentro de la "formas empíricas del saber" (M. Ponty). Se presenta como una práctica educativa o terapéutica, solventada en la rigurosidad del método científico, que se interesa por la construcción del cuerpo en sus manifestaciones, así como su campo de problemáticas. Su marco teórico referencial de base está constituido por los aportes de la neurofisiología, la psicología genética y el psicoanálisis. Está emparentada históricamente con el tratamiento de los llamados "trastornos psicomotores de la niñez y de la adolescencia", aunque su campo de intervención se extiende a toda problemática que comprometa la construcción del cuerpo. Es un abordaje necesario en todos los trastornos que afecten o retrasen la adquisición de praxias, el campo de la expresividad y el acceso al juego corporal.

A la Psicomotricidad le ocupa el *saber* sobre el *cuerpo* en sus manifestaciones.

Ahora bien, a modo de ejemplo, cuando nos referimos al cuerpo, podemos diferenciar entre la *pisada*, la *huella* y el *pie*.²³

Si ordenamos los diferentes elementos participantes de una misma acción —el acto de pisar—, encontraremos los siguientes vocablos: pie, pisada, huella.

¿Cuáles de estos conceptos son de incumbencia de la Psicomotricidad en su práctica?

El pie, como parte del organismo, constituido por un conjunto de huesos, músculos, articulaciones, etc., desde el punto de vista anatómico-fisiológico es tema de observación y práctica de las ciencias médicas: traumatología, ortopedia, etc. Ante la presencia de alteraciones mecánicas y estructurales, se puede recurrir a la prestación de una disciplina como la Kinesioterapia,

23. Daniel Calmels, *Cuerpo y saber*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2001.

pero raramente el psicomotricista tendrá incumbencia en alteraciones de la mecánica del movimiento y de su estructura articular.

El pie, desde el lugar del organismo, deja al psicomotricista sin respuestas. En cambio, otras acciones sí son de su incumbencia. Por ejemplo, la pisada, o mejor dicho la *acción de pisar*; pero no cualquier acción de pisar, sino la que deja *huella*, o sea que deja una marca de su acción, no solo en el suelo, sino en la propia memoria del cuerpo que asienta diagramas de acción aprendidos, sabiendo que en ese "saber hacer" lleva la huella de las condiciones *emocionales* en las cuales se aprendió. Pisar como acción humana fundante de la verticalidad, acto que debido a su importancia quedará impreso en nuestro lenguaje, al decir "los primeros pasos", como modelo de aprendizaje.

Sara Paín diferencia el concepto de cuerpo del de organismo de la siguiente manera: "El organismo puede definirse fundamentalmente como programación. La sabiduría del organismo está integrada como una memoria asentada sobre la morfología anatómica de los distintos órganos..." Agrega que las reacciones orgánicas producidas no son controlables por el sujeto, ya sea el monto de la adrenalina en la sangre o la adaptación retiniana a la entrada de luz. Específica que hay un cuerpo real distinto del organismo que acumula experiencias, adquiere nuevas destrezas y automatiza los movimientos, de manera de producir, en una cultura determinada, programaciones originales de comportamiento.

"La memoria del cuerpo es distinta de la memoria del organismo por cuanto esta última tiene que ver con la reproducción de los caracteres hereditarios y las disposiciones que de ellos se desprenden. La reproducción por el cuerpo es la de la mimesis, la que duplica al otro en un juego de espejo aún antes de que se instale cualquier imagen de propiedad propia.

El organismo sería al cuerpo lo que un aparato registrador es al instrumento musical. El organismo puede funcionar según un programa ya grabado, el instrumento musical se presenta como la posibilidad de una combinatoria casi infinita, en el cual hay un margen, aún cuando

la partitura fuera idéntica, de creación y de modulación personal. El organismo se domestica, se acostumbra, se medica; el cuerpo ensaya, se equivoca, se corrige, aprende."²⁴

24. Sara Paín, *La génesis del inconsciente - La función de la ignorancia II*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1987.

IV. DIMENSIONES

Habría que trabajar en una teoría de niveles de forma intensa, para librarnos de los dualismos y de los monismos, que son soluciones verbales, para comprender como de la biología molecular hasta el organismo tomando como un todo, desde los reflejos más simples hasta las conductas más complejas, todo se construye.

René Zazzo²⁵

Recurriremos a un procedimiento de diferenciación de diversos fenómenos que están mutuamente implicados, para luego estudiar sus puntos de contacto, de integración recíproca. Es necesario aclarar que *diferenciar* no es *dividir*, se diferencia a partir de conceptos que siempre operan con relación a otros. Diferenciar, entonces, no solo es focalizar una zona del conocimiento, sino al mismo tiempo vincular, relacionar fenómenos a los cuales racionalmente poder acceder a partir de conceptos.

La realización psicomotriz y la construcción del cuerpo que interesa a la Psicomotricidad "*conforma tres dimensiones, una de las cuales puede ser fuente de perturbaciones en su desarrollo y, por lo tanto, punto de partida de una intervención reeducativa o terapéutica*".²⁶

A partir de una elaboración sobre este registro —*motriz, emocional y práxico*— extendí su alcance con otros términos que dinamiza temporalmente su trayectoria. Lo *motriz* interesa en la medida que potencialmente se proyecta en un acto *instrumental*.

25. René Zazzo, del prólogo a *Las 50 palabras claves de la psicomotricidad*, Jean-Claude Coste, Barcelona, Médica y Técnica, 1980.

26. Velia Singeser de Votadoro, ciudad de Buenos Aires, 1975; material de disertación, seminario sobre Introducción a la Psicomotricidad.

Lo emocional posibilita la construcción de los *afectos*. Aquello de lo motriz que puede hacerse instrumental con la guía de la razón y la emoción opera como una acción o *praxia* en los procesos *cognitivos*, situando al niño en un sujeto activo e interactivo.

Designaré estas tres dimensiones con el nombre de:

A: Motriz-Instrumental

B: Emocional-Afectivo

C: Práxico-Cognitivo

Lo que interesa a la Psicomotricidad es la integración de estas tres dimensiones, entendidas como procesos de construcción permanente. En este sentido utilizamos el término *corporeidad*, referido al cuerpo "*en su unidad*",²⁷ y también al conjunto de sus manifestaciones, entendiendo que el cuerpo "es" en sus manifestaciones. Como dijimos anteriormente, cobra existencia a partir del contacto, los sabores, la actitud postural, la mirada, la escucha, la voz, la mímica facial, los gestos expresivos, la praxias, etc.

En cada una de estas dimensiones se establece un pasaje, en la cual la *motricidad* se hace *instrumental*; lo *emocional* da pie a la conformación de los *afectos*; y el conjunto de *praxias* deviene en *conocimiento*.

A) Motriz - Instrumental

Dimensión de la organización del acto motriz mismo, dependiente del proceso evolutivo y madurativo individual, en función de leyes del desarrollo y según etapas determinadas. La motricidad primaria dominada por los reflejos arcaicos encuentra la posibilidad de tomar un carácter instrumental; es decir, transciende la *función* en vía del *funcionamiento*.

27. Pierre Vayer, *El diálogo corporal*, México, Universidad Autónoma de Puebla, 1985.

Dice H. Wallon:

*Se trata de la maduración de la función motriz, que es una función instrumental... que le provee de medios para que el organismo actúe sobre el mundo que lo rodea.*²⁸

Para Wallon, la motricidad se hace instrumental cuando se integra a la *percepción*.

Llamamos "motricidad" a la *propiedad de las células nerviosas, que determinan la contracción muscular*,²⁹ a una acción propia del organismo, aunque aquí al estar acompañado por el término "instrumental", lo re-conceptúa en el orden del cuerpo, tal cual lo definimos con anterioridad porque nos referimos a un movimiento con intención y sentido, o sea a una *acción*. Dice H. Wallon: "*El movimiento mismo representa una doble progresión: una que tiene que ver con su agilidad, a menudo notable en el animal; la otra relativa al nivel utilizado.*"³⁰ El movimiento se hace instrumental y posibilita la integración de las diferentes partes del cuerpo en un todo que denominamos "esquema corporal".

Dice Wallon³¹: "*En tanto un órgano no ha alcanzado el estadio instrumental, no está todavía totalmente integrado al cuerpo de quien forma parte, y conserva una especie de individualidad y exterioridad.*" Este órgano individual y exterior, paradójicamente, se hace social e interior, dando paso a la corporeidad, *enseña e insinúa* del sujeto; es aquí cuando el movimiento más allá de su intencionalidad cobra un sentido. Compete a esta dimensión:

28. Tran-Thong, "La teoría de las actitudes de Henri Wallon y sus consecuencias educativas", capítulo de "Introducción a Wallon", *Wallon y la Psicomotricidad*, Vol. 1, Barcelona, Médica y Técnica, 1981.

29. Larousse, *Pequeño Larousse en color*, Barcelona, Larousse, 1976.

30. Henri Wallon, *La evolución psicológica del niño*, Buenos Aires, Psique, 1979.

31. Henri Wallon, *Estudios sobre Psicología genética de la personalidad*, ciudad de Buenos Aires, Lautaro, 1965.

- La evolución de la tonicidad muscular.
- El desarrollo de las posibilidades de equilibrio.
- El desarrollo del control y disociación de los movimientos.
- El desarrollo de la eficacia motriz (rapidez - precisión).
- La definición (génesis) y afirmación de la lateralidad.

Estas adquisiciones motrices posibilitan la instrumentación de las *coordinaciones dinámicas generales* (caminar, correr, trepar, saltar, arrojar un objeto, etc.) y de las *coordinaciones dinámicas manuales* (viso -palmar y viso-digital. Esta discriminación entre lo digital y lo palmar apunta a diferenciar dos acciones, que hace décadas atrás no era necesario, pero la proliferación del uso de la mano con preferencia y casi exclusividad de la extremidad de los dedos (pantalla mediante) lo hace necesario.

Esta construcción del cuerpo que llamamos "motriz-instrumental" está más condicionada por la maduración neurológica.

B) Emocional - Afectivo

Emoción y movimiento tienen la misma raíz etimológica latina (mov), por lo tanto, emoción significa "impulsión a actuar"; es decir que emoción y movimiento integran un mismo sentido.

A. Tallaferro ³²

El hecho de referirnos a esta dimensión con dos términos usados frecuentemente como sinónimos, no pretende ser redundante sino diferenciar e integrar los conceptos "emoción" y "afecto"; considerando el primero como referido genéticamente a la vida orgánica y el segundo en una relación estrecha con el *cuerpo*, tal cual lo hemos definido, articulador del psiquismo y el organismo.

32. A. Tallaferro, *Curso básico de Psicoanálisis*, Paidós, ciudad de Buenos Aires, 1979.

Tran-Thong, en su artículo "Teoría de las actitudes",³³ citando a H. Wallon escribía que los afectos "se elaboran a través de las emociones, bajo el efecto de las integraciones del tono y de las sensaciones interoceptivas y propioceptivas". Entonces, para la concepción walloniana, la emoción no es ajena al organismo y "... tiene siempre como condición fundamental las variaciones en el tono de los miembros y de la vida orgánica".

Es posible pensar una relación unida por el afecto, relación que se transforma en vínculo afectivo. En esa relación vincular acontecen múltiples momentos donde aflora la emoción, pero no podemos definir esta relación como emocional.

Dice Roland Barthes: "La emoción (la emotividad) pasa, queda la *aflicción*."³⁴ Esa emoción afectada, llamada "aflicción", forma parte de la afectividad.

Para Merleau-Ponty, "el hombre es espejo para el hombre"³⁵. Un espejo particular, receptivo; a diferencia del de vidrio, que nada retiene en su interior, este espejo corpóreo tiene la capacidad de retener e incorporar. Un espejo con movimiento, gesto, aroma, mirada, contacto, actitud, postura, escucha, básicamente un "espejo tónico emocional", especializado en detectar y significar las "tonalidades" de la emoción.

En este sentido, la emoción nos "entona", carga mensurable en el cuerpo que nos hermana; pues como ya dijimos citando a Wallon "por las emociones el niño pertenece a su medio antes de pertenecer a sí mismo", articulando de este modo lo individual y lo social, sosteniendo su rechazo a "la ilusión de un yo solitario, cuyas actividades serían autógenas, y que se aumentaría progresivamente *anudando relaciones con el medio*".³⁶

33. Tran-Thong, ob. cit.

34. Roland Barthes, *Diario de duelo*, 26 de octubre de 1977 - 15 de septiembre de 1979, México DF, Siglo XXI, 2009.

35. Maurice Merleau-Ponty, *El ojo y el espíritu*, Buenos Aires, Paidós, 1977.

36. Henri Wallon, *Del acto al pensamiento*, Buenos Aires, Psique, 1978.

Al referirnos al *afecto*, nos remitimos a un fenómeno cargado de un valor y un sentido particular en la trama vincular. Para Sara Paín, se pueden diferenciar dos niveles: "a) el de la categoría de los afectos, reconocibles como estados o señales específicas de un estado emocional, y b) el de la categoría de los valores afectivos, donde se produce la transformación de la emoción en un valor dentro de un sistema simbólico. Las operaciones que logran tal transformación no pertenecen al dominio de las sensaciones emotivas, sino a una estructura independiente, tributaria de la función semiótica general."³⁷

La unión con el otro

La emoción posee una ligazón con la corporeidad, con las respuestas primarias del organismo frente al medio; así lo entiende Wallon, quien dice: "Todos los efectos que están contenidos en la emoción tienen un punto de partida periférico o visceral"³⁸. También agrega, "Sobre las emociones descansan los contagios gregarios que son una forma primitiva de comunión y de comunidad"³⁹.

Entonces, para Wallon la emoción asegura la expresividad y su recepción en el otro por medio de una suerte de "contagio", asegurando la "comunidad necesaria", o sea la puesta en común. Leamos:

*"... el proceso total de la emoción, su fuerza contagiosa es la de un sistema expresivo que parece estar constituido para asegurar la comunidad necesaria de las reacciones en grupos de tipo arcaico donde las relaciones entre los individuos eran aún de forma gregaria."*⁴⁰

37. Sara Paín, *Estructuras inconscientes del pensamiento, la función de la ignorancia I*, Nueva Visión, ciudad de Buenos Aires, 1986.

38. Henri Wallon, *Los orígenes del carácter en el niño*, ciudad de Buenos Aires, Nueva Visión, 1979.

39. Henri Wallon, *La evolución psicológica del niño*, ciudad de Buenos Aires, Psique, 1979.

40. Henri Wallon, *Del acto al pensamiento*, ciudad de Buenos Aires, Psique, 1978.

Esta "fuerza contagiosa" de las emociones constituye para Wallon un sistema expresivo. A su vez, esta característica gregaria y arcaica de las emociones la diferencian de los afectos que poseen como ya dijimos "un valor dentro de un sistema simbólico" con un distanciamiento de la vida orgánica.

El desarrollo psicomotor, siendo similar como proceso en la mayoría de los niños, en cada niño en particular está marcado por un "estilo motor", más precisamente "estilo de acción"⁴¹ propio de cada sujeto cambiante en cada situación. "Desde muy temprano, desde los orígenes, la presencia del otro contribuye a formar el mundo motor que le sirve de matriz" (J. de Ajuriaguerra).

Afirma Wallon bajo el título "Las emociones como comportamientos afectivos": "Las emociones conservan el poder de conmover el aparato psico-orgánico en toda su extensión. Pero a condición de que este se subordine a esta función de expresión, que está en su naturaleza, y que imprime a las manifestaciones corporales, por cuyo intermedio se establece la unión con el otro."⁴²

Wallon asienta en esta frase la importancia y función de las "manifestaciones corporales" diciendo: "Por cuyo intermedio se establece la unión con el otro."

Bajo la mirada del otro, se dan "reacciones de prestancia" (H. Wallon), manifestaciones tónicas involuntarias que modifican nuestra actitud como expresión de la presencia del otro.

En esta dimensión, ubicamos lo emocional-afectivo, ligado al movimiento espontáneo y relacionado con los conflictos vinculares, las necesidades, las prohibiciones, lo inconsciente.

41. El estilo transforma lo puramente motor, le agrega una marca personal aunque en ocasiones esa marca represente un leve estorbo para la eficiente realización. El estilo se arrima a la lógica de la eficacia, en la cual importa más el proceso que el producto terminado (para más información sobre eficiencia y eficacia, ver Daniel Calmels, *Fugas, el fin del cuerpo en los comienzos del milenio*, ciudad de Buenos Aires, Biblos, 2013).

42. Henri Wallon, *Los orígenes del carácter*, p. 163 - C (*Las emociones como comportamientos afectivos*).

"Así, pues, los primeros gestos útiles para el niño, no son los que le permitirán apropiarse de los objetos del mundo exterior, sino gestos para llamar la atención de las personas; son gestos de expresión."

H. Wallon⁴³

Entre la dialéctica de lo *expreso* y lo *impreso*, el cuerpo participa de la comunicación. Expresado por el cuerpo, en cuanto la dirección es otro; impreso en el cuerpo en cuanto es él el ámbito donde la recepción se hace posible. "La expresión mimogestual del otro es ya lenguaje, la actitud del cuerpo del niño es desde ese momento recepción" J. de Ajuriaguerra, G. Bonvalot-Soubiran.⁴⁴

La *actitud* tiene entonces una *función receptiva* y la *gestualidad*, una *función expresiva*; aunque al mismo tiempo la actitud expresa y la gestualidad señala un rumbo receptivo.

C) Práxico - Cognitivo

La realización de lo motriz-instrumental requiere un dominio de las relaciones espaciales. Le exige al niño un ajuste de sus movimientos en relación con los objetos situados en el espacio. Los movimientos que ocurren en un espacio requieren de relaciones temporales, es preciso organizarlos en una *secuencia* con vistas a una finalidad. No hablamos de cualquier movimiento, sino de una acción aprendida que llamamos *praxia* que necesita del conocimiento de las relaciones simbólicas puestas en acción, de un orden en las secuencias de movimientos, de la utilización de los objetos, del simbolismo de los gestos. Del cuerpo como "enseña", al decir de Sara Paín.

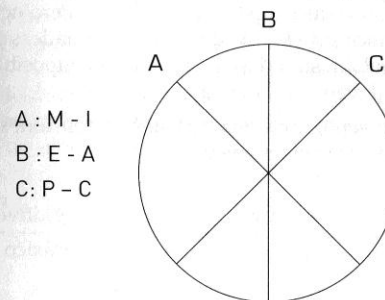
43. Citado por Jean le Camus, *La práctica psicomotriz en el niño poco hábil*, Alcoy (Alicante), Marfil, 1987.

44. Julián de Ajuriaguerra y G. Bonvalot-Soubiran, *Metodología y técnicas*, Indicaciones y técnicas de reeducación Psicomotriz en Psiquiatría Infantil. Paper.

En esta dimensión se incluye el conocimiento del propio cuerpo a través de las experiencias sensorio-motrices y perceptivo-motrices, la posibilidad que tiene el niño de nombrar sus segmentos corporales, de discriminar derecha e izquierda en él y en los otros, y de accionar ante un pedido en la orientación arriba-abajo, adelante-atrás, costado-costado. Las praxias, íntimamente ligadas al campo del aprendizaje y de la cognición, involucran al pensamiento y la acción, coloreadas por un campo emocional-afectivo.

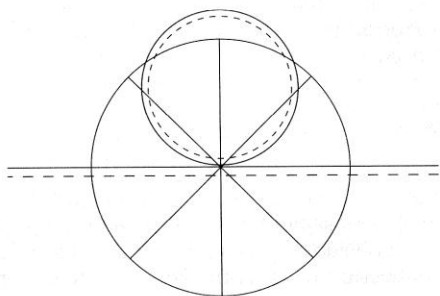
Confluencia

Podríamos graficar el interjuego de estas tres dimensiones, complementarias en su desarrollo, intentando comprenderlo en su globalidad. Podemos representar cada dimensión con una línea que se entrecruza en el centro, en un punto en común, primer contacto que se complementa con un segundo contacto mediatizado por la línea circular (ver Notas). La *globalidad* es solo la forma, la *unidad* es el contenido. Con el término globalidad de ninguna manera me refiero a la *totalidad*, el todo es inabarcable y la propuesta de alcanzarlo un proyecto mesiánico.



Estos tres diámetros pueden leerse también como radios que parten de un centro, hacia arriba y hacia abajo. Tomando como

referencia el centro, se diferenciarían tres radios en dirección ascendente y tres en dirección descendente. Esta imagen así formada se asemeja a una antigua iconografía que representa un árbol: en esta dirección, los tres radios superiores representan la copa y los tres inferiores, las raíces.



En esta metáfora vertical, quizás con cierta ingenuidad, las líneas descendientes, que representan raíces, las podemos entender como fundantes de la copa. Por lo tanto, el plano superior y el inferior se diferenciarían en cuanto uno posee un carácter secundario y visible, y otro que es primario y oculto. Pero ocurre que, en la práctica clínica, este árbol tiene raíces risomáticas y copas mutantes que cambian su follaje, por lo cual es imposible fijar en una imagen el devenir de la tarea.

Así planteado el diseño, cada una de estas dimensiones podría presentarse de la siguiente manera.

instrumental	afectivo	cognitivo
-----	-----	-----
motriz	emocional	práxico

Pondré un ejemplo para aplicar en su análisis las tres dimensiones. Si se le ofrece a un niño saltar por sobre una sogá que el

adulto mantiene elevada, para su realización va a necesitar la fuerza necesaria a fin de desprenderse del piso y elevarse, así como de la coordinación conjunta de piernas y brazos (motriz-instrumental); y también se requerirá la realización de una dirección y un cálculo espacial para no "picar" antes o después del lugar adecuado, así como la precisa construcción de esta y no de otra secuencia temporal (práxico-cognitiva).

Al mismo tiempo, está la presencia del otro que sostiene la sogá, mira y espera. La presencia de un otro que no es neutro, que puede transmitir seguridad o ser motivo de una perturbación. En esta relación de "sostén y acompañamiento",⁴⁵ se actualizarán vivencias anteriores, antiguos desprendimientos del cuerpo que sostiene, elevaciones, caídas. A cada salto, a cada elevación, le corresponde un descenso, una caída, con las connotaciones contradictorias de placer excitante y temor inhibitorio.

Una perturbación en el desarrollo que corresponda a una de estas dimensiones no debería solamente ser recuperada a través de ejercicios programados dirigidos a compensar una función no desarrollada; esto fijaría al sujeto a su aspecto disfuncional, la falla sería un representante de su cuerpo y de sus producciones. La intervención de la Psicomotricidad se basa en ofrecer un espacio y un tiempo para que el niño ponga en juego sus capacidades de elaboración y resolución de sus obstáculos, recuperando el placer y el poder del movimiento y de los diferentes actos donde el cuerpo está presente. Se trata de poner a trabajar el cuerpo en el estado de construcción que se halle, a partir de una relación terapéutica que respete la **subjetividad** y a través de la puesta en acción de diversas técnicas, como son el *juego corporal*, la *relajación* y las *técnicas grafo plásticas*. Regidas estas por la lógica de la **eficacia** y bajo una relación de alcance **transferencial**.

45. Daniel Calmels, *Del sostén a la transgresión: el cuerpo en la crianza*, ciudad de Buenos Aires, Biblos, 2.ª ed., 2012.

V. CAMPO DE INTERVENCIÓN DE LA PSICOMOTRICIDAD

Terapia psicomotriz

Históricamente, la Psicomotricidad se organiza como práctica, para dar asistencia a los niños cuyas dificultades responden a los grandes cuadros de *torpeza, inestabilidad e inhibición*; así como también las llamadas “dispraxias evolutivas” y los síntomas de *tartamudez, tics*, fallas en la organización del *esquema corporal* y *disgrafías*.

El abordaje terapéutico consiste en un trabajo cuya dirección no apunta a eliminar el síntoma corporal, sino a trabajar sobre la construcción y organización del cuerpo, lo cual redundará en una modificación del síntoma. No se trata de implementar un ejercicio cuyo beneficio complete el vacío que produce un déficit o una falta, no se trata de un estímulo al organismo, sino de una “puesta al día” de la situación del cuerpo, hecho que convoca a la historia de su gesta y desarrollo.

Dice J. de Ajuriaguerra:

“La terapéutica psicomotriz actuará sobre desórdenes no deficitarios... Nuestro objetivo se reduce a modificar la figura como síntoma, pero especialmente el fondo que lo hace posible, incluso en ocasiones únicamente el fondo con el fin de modificar el cuerpo en cuanto sistema de relación y orientación. El objetivo de una terapéutica psicomotora será no sólo modificar el fondo tónico —sincinesias o cualquier otro tipo de actos—, de influir en la habilidad, la posición y la rapidez, sino sobre la organización del sistema

corporal, modificando el cuerpo en conjunto, el modo de percibir y aprehender las aferencias emocionales. El objetivo de dichas técnicas no será únicamente motor sino que actuará sobre el cuerpo unificador de experiencia y eje de nuestra orientación.”⁴⁶

Pero no sólo la Psicomotricidad es un abordaje aconsejable para los “trastornos psicomotores”, hecho que en los comienzos justificó su presencia como terapéutica de ayuda en la niñez, sino también se recomienda como una terapia de complementación en el abordaje de psicosis y autismo, al decir de Serge Lebovici: “forman parte del programa de acción terapéutica”. Esto último lo destaca pensando en la intervención de la terapia psicomotriz en los casos de trastornos severos de la personalidad, en una conferencia que llevó por título: “Indicaciones terapéuticas en reeducación psicomotriz”; Serge Lebovici dijo lo siguiente:

En efecto, a propósito de la psicosis del niño, las indicaciones de la reeducación psicomotriz no son discutibles ni dudosas y ellas forman parte del programa de acción terapéutica que es importante organizar, si esto es posible, en los diferentes casos que nos presentan.

Estamos, en efecto, en presencia de sujetos de los cuales se puede decir, a nivel que nos interesa hoy, que tienen constantemente dificultades considerables con la organización de su cuerpo y con la imagen de su cuerpo, y en lo que nos interesa hoy se podría caracterizar la psicosis como determinada por la falta y la ausencia de integración del cuerpo vivenciado. Estos niños de los que les hablo hoy se viven constantemente desintegrados y se organizan únicamente

46. Julián de Ajuriaguerra, *Manual de Psiquiatría infantil*, Barcelona, Toray Masson, 1970.

alrededor de zonas autoeróticas mal integradas y no alrededor de su cuerpo integrado.”⁴⁷

Educación psicomotriz

En el campo de la Educación Psicomotriz, en sus comienzos, podemos destacar los aportes de L. Picq y P. Vayer: “... después de haber puesto en causa las técnicas tradicionales de reeducación por el movimiento, han intentado, basándose sobre la experimentación, una educación corporal original integrada en una educación que se quiere total.”⁴⁸

Les debemos a A. Lapiere y B. Aucouturier ser los iniciadores de propuestas en el campo educativo que trascienden el plano del ejercicio programado para “abrir progresivamente otra dimensión a la pedagogía: la de la vivencia del niño y de su potencial de descubrimientos y de creatividad”⁴⁹

En Latinoamérica, es significativo el trascendente desarrollo que ha tenido y tiene la educación psicomotriz en la república de Uruguay.

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje, la presencia del cuerpo del niño y del docente, así como de sus *manifestaciones corporales*, tiene el carácter de una necesidad. Esta evidencia se hace aún más notable en los primeros años de vida. En la rutina diaria, el niño de meses, necesariamente, debe ser sostenido y atendido en diferentes momentos del día, lo cual implica contactos, cambios de posiciones y de posturas, traslados. Esta *rutina*

47. Serge Lebovici, “Indicaciones terapéuticas en reeducación psicomotriz”, Cuadernos de Terapia Psicomotriz, Número especial de la Sociedad Internacional de Terapia Psicomotriz, n.º1, Editor: V. Singeser de Votadoro.

48. L. Picq y P. Vayer, *Educación psicomotriz y retraso mental*, Barcelona, Científico-Médica, 1969.

49. A. Lapiere y B. Aucouturier, *Simbología del movimiento*, Barcelona, Científico-Médica, 1977.

puede transformarse en *ritual* con el agregado del intercambio de gestos expresivos, contactos lúdicos, pequeñas narraciones que anticipan y describen la tarea que se realiza, etc. Aquí el cuerpo del adulto cumple con una función corporizante.

Poner el cuerpo en el aprendizaje no implica necesariamente una relación de extremo contacto, de pegoteo, fusión, indiscriminación, sino una relación que contemple las necesidades del otro, en un contexto de formación institucionalizada.

Dice Sara Paín: "El cuerpo forma parte de la mayoría de los aprendizajes no sólo como enseña sino como instrumento de apropiación del conocimiento." O sea que sería imposible pensar la exclusión del "instrumento de apropiación del conocimiento" —es decir, el cuerpo— en los primeros 5 años de vida, cuando se construyen las **praxias** fundamentales que se verán luego implicadas en aprendizajes más complejos; cuando se organizan la **expresividad** de las emociones y los afectos más primarios; cuando se acomoda la **postura** y se organiza el cuerpo alrededor de su eje axial como referencia ordenadora del espacio; cuando se desarrollan un gran número de **actitudes posturales** como potencial carga de movimiento y gestualidad; cuando comienza a combinarse la **mirada** y la **visión** en procesos de comunicación y aprendizaje; cuando se gesta las capacidades de **atención** y **escucha**; cuando se construye las bases **gestuales** de la comunicación; cuando los **gustos** primarios van dando lugar al **sabor**. O sea que en los primeros cinco años de vida se construye las bases del cuerpo y de sus manifestaciones, que tendrán una configuración a nivel de la imagen (**imagen inconsciente del cuerpo**),⁵⁰ particular, única y original, y la construcción de un esquema.

Según F. Dolto: "... gracias a nuestra imagen del cuerpo portata por —y entrecruzada con— nuestro esquema corporal, podemos entrar en comunicación con el otro. Todo el contacto con el otro, sea de comunicación o de evitación de comunicación, se asienta en la imagen del

cuerpo."⁵¹ Este cuerpo que el esquema y la imagen representan es a su vez un cuerpo que tiene el carácter de una *insignia*, es decir que, como toda insignia, como todo distintivo, representa al cuerpo en sus diferencias y en sus semejanzas con otros cuerpos.

El carácter de distintivo del cuerpo se basa en que todo cuerpo se construye en relación con otros cuerpos, que son tomados como modelos inconscientes de referencia fundante. Esta dependencia de los cuerpos entre sí, esta identificación del sujeto con otros cuerpos, es la que a diversos grupos sociales le da un parecido, una semejanza, y permite que se los reconozca como integrantes de un colectivo que excede el grupo familiar.

Introducimos anteriormente, a partir de Sara Paín, el concepto de cuerpo como enseña, o sea, participando de referencia corpórea de las acciones a realizar. "El cuerpo es enseña pues a través de él se realizan las mostraciones de 'cómo hacer', pero sobre todo porque a través de la mirada, las modulaciones de la voz y la vehemencia del gesto se canalizan el interés y la pasión que el conocimiento significa para el otro. Ese placer agregado, por el solo hechizo de una exhibición corporeizada, significará ese 'deseo del otro' donde deberá anclar el del sujeto. Consecuentemente, la descorporeización de la transmisión despoja de todo interés a lo transmitido y garantiza su olvido".⁵²

Es decir que, más allá del método empleado para la enseñanza, más allá de la capacidad intelectual del docente, su corporeidad, sus manifestaciones corporales intervienen de forma esencial en el niño que aprende.

51. Françoise Dolto, *La imagen inconsciente del cuerpo*, ciudad de Buenos Aires, Paidós, 1984.

52. Sara Paín, *La génesis del inconsciente*, La función de la Ignorancia II, ciudad de Buenos Aires, Nueva Visión, 1985.

XIII. TÉCNICAS Y RECURSOS DE LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ

"Poco a poco y después de múltiples vacilaciones, la psicomotricidad llega a descubrir una terrible evidencia: que la aplicación de una técnica se realiza fatalmente en una situación en la que dos subjetividades se comunican y se enfrentan."

Sami-Ali ¹²⁷

Podríamos decir que uno de los recursos más originales con lo que cuenta la práctica psicomotriz es el *juego corporal*. A su vez, este es el elemento convocante para el niño, las sesiones son una invitación a jugar. El juego corporal es un fenómeno desplegado ante la presencia y la asistencia del psicomotricista; o sea, no solo se despliega un jugar "frente" al adulto, sino en muchos casos "con" el adulto, con todas las diferencias que se manifiestan en la práctica del jugar entre un niño y un adulto que desempeña un rol profesional.

El *juego corporal*, la actividad corporal general, los juegos *grafoplásticos*, y la práctica de *descansos* prolongados que se complementan con el fenómeno de la *relajación*, son elementos de trabajo en la práctica psicomotriz.

Esto se desarrolla en un ambiente amplio con la inclusión de objetos tales como pelotas, sogas, aros, colchonetas, bloques, etc.

La práctica *grupal*, casi una constante en el ámbito educativo, resulta un excelente recurso operativo en la tarea, reeducativa o

127. Sami-Ali. *Cuerpo real, cuerpo imaginario*, ciudad de Buenos Aires, Paidós, 1979.

terapéutica. Le permite al niño contar con un marco de contención y elaboración de las conflictivas concomitantes a los trastornos psicomotores, al mismo tiempo que posibilita la multiplicación de los fenómenos de identificación y proyección.

El grupo terapéutico, así como el grupo escolar, se configuran como modelos y referencias para la transferencia de los aprendizajes a las situaciones de la vida cotidiana.

Junto con la atención individual, el dispositivo grupal constituye otra alternativa de abordaje a los trastornos psicomotores.

A) La relajación:

Al fenómeno de la relajación se le han adjudicado múltiples beneficios para la vida del ser humano. Su aplicación técnica y su utilización estratégica han recorrido diversos ámbitos y disciplinas.

El interés puesto por la Psicomotricidad en lo corporal y lo tónico-emocional también abarca la temática de la relajación, considerada como una acción muy especial.

Dice J.C. Coste:

"... entre el tono y la distensión muscular hay una relación muy estrecha: según Dupré, el relajamiento, es decir, la distensión muscular, es otro aspecto de la motricidad. Para la psicomotricidad reviste tanto interés el movimiento, al que subyace cierto comportamiento tónico, como el relajamiento, que no es simple inacción sino un comportamiento tónico específico, puesto que apunta justamente a la resolución tónica, al descenso del tono residual (de fondo): a la distensión muscular."¹²⁸

128. Jean-Claude Coste, *La Psicomotricidad*, ciudad de Buenos Aires, Huemul, 1978.

Tomando como base los métodos de Schultz, de Ajuriaguerra y de Bergès -Bounes, organizamos un procedimiento particular, llamado *mapeo corporal*,¹²⁹ técnica que descarta todo tipo de sugestión, que tiene la suficiente sencillez esquemática para poder *aggiornarse* y complejizarse como lo requiera la tarea por realizar, la personalidad del niño y el contexto. En la práctica psicomotriz, la relajación se realiza en el suelo, sobre una ligera colchoneta. La propuesta que transmitimos a los niños es que se dejen sostener por el suelo, que no hagan fuerza y que dejen que el suelo los sostenga. La amplitud de la superficie del suelo es una base de confianza sobre la cual dejarse estar. Se trata de "dejar caer el peso" hacia abajo, abandonarse hasta la frontera del ensueño, pero sin entrar en el sueño. La consigna de no hacer fuerza es acompañada por una demarcación de diversos segmentos corporales por medio del contacto.

Le Camus, citando a J. de Ajuriaguerra, dice:

"... 'el diálogo tónico' que se instaura entre el paciente y el terapeuta en el momento de la curación debe ser comprendido, por una parte por lo menos, como una reevaluación estructurante del diálogo corporal, de contacto y a distancia, que ha sido vivido entre el niño y la madre en los primeros meses de vida."¹³⁰

La tarea en *relajación*, debido al trabajo con el fondo tónico, redundante en beneficios para las habilidades dificultadas por las *paratonías* y *sincinecias*. Con referencia a la lucha que debe soportar el niño con torpeza para poder dominar el movimiento voluntario e inhibir el involuntario, así como también regular el tono fijado en la paratonía, dice J. de Ajuriaguerra: "... si bien parece que

129. Su desarrollo está incorporado en, Calmels Daniel, *Descanso y relajación en la infancia*, libro inédito.

130. Jean le Camus, *La práctica psicomotriz en el niño poco hábil*, Alcoy (Alicante), Marfil, 1987.

viviera esta lucha, los hechos nos muestran que esta situación aparentemente antinómica, que en realidad es una forma coherente de la fase precoz del desarrollo, puede modificarse cambiando uno de los aspectos, es decir, por relajación del fondo tónico."¹³¹

La relajación, así como el *mapeo corporal*, posibilita la aparición de una actitud postural de base, de alta receptividad. La tarea permite que el cuerpo se disponga, tome una posición, adopte una postura y pueda armar una actitud postural de máxima disponibilidad.

B) El juego corporal¹³²

El juego corporal es para el niño el fenómeno convocante y el referente que le permite poner palabras, explicar de forma muy sintética, cual va a ser su tarea, su hacer y, al mismo tiempo, darle un sentido a su presencia en el ámbito de la práctica psicomotriz.

El juego corporal, tal cual lo definimos, es un fenómeno utilizado técnicamente casi con exclusividad en la práctica psicomotriz. Actividad muy generalizada y de insistencia en la vida del niño, en las últimas décadas ha perdido espacio y tiempo para su concreción. En muchas ocasiones, el juego libre, implementado en la práctica educativa, es el espacio más oportuno para la aparición del *juego corporal*.

El niño que ha frecuentado en el proceso educativo otras "materias", así como otros abordajes terapéuticos, sabe reconocer las diferencias. Un niño definió al psicomotricista como un "psicopedagogo deportivo", otro como un "psicólogo del cuerpo". Un tercero nombró la psicomotricidad como "circo-motricidad".

El jugar se constituye en la acción que articula al profesional y al niño en un espacio lúdico, potencia el valor de los objetos informes, atempera las emociones violentas y sensualiza los impulsos eróticos. El juego tiñe y destiñe, borrona y resalta. Inhibe el impulso, impulsa la inhibición.

131. Julián de Ajuriaguerra y G. Bonvalot-Soubiran, *Metodología y técnicas*. Indicaciones y técnicas de reeducación psicomotriz en Psiquiatría infantil.

132. Daniel Calmels, *El juego corporal*, libro inédito.

En relación con el jugar, el psicomotricista tiene la función de restituir, legalizar, dar permiso, al juego corporal en todas sus modalidades, previendo la utilidad de su inclusión y participación corporal.

Nombrar la actividad lúdica preponderante como *juego corporal*, implica la presencia del cuerpo y de sus manifestaciones. Implica esencialmente tomar y poner al cuerpo como objeto y motor del jugar.

Definirlos como juegos corporales es jerarquizar el elemento esencial puesto en juego. No se trata de "juegos de ejercicios", ni de "juegos funcionales", ni de "juegos motores".

Dice Sara Paín: "*El cuerpo se ensaya, se equivoca, se corrige, aprende.*"¹³³

El cuerpo en el jugar se ensaya, se equivoca, se corrige, se aprende. El organismo en cambio no se pone en juego, responde con conductas predeterminadas, en nombre de la especie. No hay forma de hacer del organismo un "como si"; imposible cambiar sus mandatos sin alterarlo, porque en su intento se dañaría o se destruiría. Puedo fingir que no respiro y que me muero, y al rato seguir jugando, porque de esta forma altero al cuerpo y no al organismo; pero no puedo dejar de respirar (salvo momentáneamente), porque altero y daño al organismo de tal manera que el juego se interrumpe. Algunos niños que temen jugar corporalmente, tienen demasiado presente su organismo. Carecen de una construcción que los habilite a jugar corporalmente sus temores.

Entre otras cosas, muchos de los deportes de competición dejan de ser juegos porque se apela a cambiar, estimular, deformar, desviar el organismo, se lo domestica, se lo acostumbra, se lo medica. No se trata aquí de la habilidad del cuerpo, ni de un aprendizaje, sino de la alteración del metabolismo. Los médicos que se ocupan del *antidoping* no se ocupan del cuerpo, sino que controlan el organismo. No se trata de examinar la destreza expuesta, sino del metabolismo interno.

133. Sara Paín, *La génesis del inconsciente - La función de la ignorancia II*, ciudad de Buenos Aires, Nueva Visión, 1987.

La gesta del cuerpo cuenta con el juego como uno de los espacios constructores. La práctica psicomotriz apela a él.

C) Técnicas grafoplásticas - juegos en el papel¹³⁴

La aplicación de todo recurso o técnica requiere un mínimo entrenamiento y dominio por parte del profesional que la implemente.

Además sería de utilidad que el profesional pueda comprometerse en un análisis de su propio grafismo; de esta manera, tamizado por la experiencia personal, reuniendo el saber y el conocer, el recurso gráfico se hace más comprensible y da lugar a una mejor utilización.

Para ser empleados como recursos, se intenta recuperar los juegos de la vida cotidiana, sin agregados de artificialidad ni de tecnología.

El concepto de acción o de acto gráfico es importante para delimitar el trabajo de campo que se desarrolla en la práctica psicomotriz.

No debemos homologar el concepto de acto gráfico al de "lenguaje escrito" y este a su vez al de "escritura alfabética". El "acto gráfico" es un concepto que nos remite a un procedimiento general, en el cual pueden tener cabida el dibujo, los pictogramas, los arabescos, la escritura alfabética, o toda acción que deje una marca o trazo, que cobre un sentido para el otro. O sea que el "acto gráfico" puede tener, como resultado o producto, una serie de marcas no fonéticas que exceden el campo del lenguaje escrito y la escritura alfabética. Diversos significantes que se definen como no verbal o no lingüísticos,¹³⁵ como la pintura, el dibujo, la tipografía, etc., integran el "acto gráfico".

134. Daniel Calmels y Mara Lesbegueris, *Juegos en el papel*, ciudad de Buenos Aires, Puerto Creativo, 2013.

135. Diversas acciones donde se manifiesta el amplio campo de la corporeidad, se los suele nombrar con la negatividad de lo verbal, exhibiendo la supremacía de lo verbal por sobre lo corporal (en el sentido que aquí le damos).

Esta caracterización de los conceptos resulta de utilidad cuando se trata de un fenómeno, como es lo gráfico, tan asediado por diversas disciplinas. Aquí la Psicomotricidad se debería esforzar en delimitar el aspecto que trata, pues de esta delimitación se deducen las intervenciones.

En primera instancia podemos pensar las acciones gráficas como juegos que se desarrollan en el papel. Muchos de estos juegos nacen de los movimientos espontáneos que el niño realiza sobre el plano gráfico, cercanos al garabato, a la construcción de bucles o círculos. Algunos, que interesan a los niños en edades cercanas a la educación preescolar, son juegos prohibidos en las horas de clases.

Otros nacieron por error o por transformación de juegos ya conocidos. A su vez algunos tuvieron su origen después de un tiempo de no saber qué hacer ante la hoja en blanco, momento de duda, de cavilación, pero a su vez de búsqueda y de encuentro.

Para la construcción de recursos, el profesional puede apelar a su creatividad, sabiendo que esta se abastece por lo menos de dos procedimientos:

- a) La disociación de lo tradicional, de lo conocido, para volver a organizarlo en una nueva forma.
- b) La asociación de lo que se nos muestra disociado.

En estos juegos valoramos más el *proceso* que el *producto terminado*; entendemos este último como producto terminándose y, por lo tanto, integrante de un nuevo proceso de producción (en un sentido generalizado).

Nos interesa el jugar entre los niños, pero también el jugar "adulto-niño" como manera de reinstalar relaciones de aprendizaje más primarias, que esconden en muchos casos "las matrices de aprendizaje" (Ana Quiroga) con las cuales comprendemos y operamos en el mundo.

Llamamos *juegos en el papel*,¹³⁶ a las acciones lúdicas que proponen la utilización del papel como fondo o figura en el jugar. La huella gráfica, por muy primitiva que sea, es un acto de soledad e implica una distancia con la acción directa en el espacio, que no deja huella. Aprender a apreciar la "obra", soporte y lugar donde estuvo proyectada la acción del cuerpo, implica una toma de distancia, un retiro del espacio trabajado. Percibimos un lugar donde estuvimos, quedan rastros, evidencias del paso del cuerpo. Toda marca que evidencia nuestra presencia, hecho del pasado, corporiza la ausencia.

Los primeros trazos son movimientos que sorprenden, porque el movimiento del brazo deja en su extremo una marca, comienza un primer momento del conocimiento del gesto aprendido, aún sin proyecto previo. Es un deambular en rectas angulosas y luego en círculos, por el hecho mismo de marcar la hoja.

Las líneas sobre la hoja dejan una estela que no desaparece, a diferencia del movimiento de los brazos en el espacio. Pasa un tiempo para que ese movimiento tome significaciones más conocidas y precisas a la mirada del adulto. Aquí, el movimiento tiene una intencionalidad, el movimiento se hace instrumental y toma la categoría de una praxia y deviene en conocimiento de las propias acciones. Impulsivas algunas, sin mayor dominio, correspondiente a un plano motriz; con intencionalidad otras, al buscar una dirección en el espacio que deje una forma o que busque una figura representativa de lo conocido.

En su inicio, el trazo en el papel es la proyección de la tactibilidad, como el bastón de un ciego deja en la mano la vibración de la forma tocada. Las primeras acciones son palpaciones del papel a través del lápiz, mediatizada por el instrumento. Aquí es donde el niño no solo marca la hoja, sino que inscribe en él una experiencia muy particular que, a un "nivel fundante", recrea el encuentro del hombre con los trazos que encadenan distintas

136. Para ampliar el tema, ver *Juegos en el papel*, Daniel Calmels y Mara Lesberger, ciudad de Buenos Aires, Puerto Creativo, 2013.

representaciones, obviando a su vez una de las dimensiones espaciales, la profundidad (a veces la encuentra en la mano de la descarga que marca con profundidad, hasta romper la hoja).

Se supone que en el espacio plano las dimensiones son dos, alto y ancho, careciendo de profundidad, tercera dimensión que posibilita el volumen, aunque analizado desde una microfísica del espacio, toda escritura tiene profundidad, y más en las primeras escrituras; basta como ejemplo las marcas en el reverso del papel, en las hojas siguientes o en la hoja perforada. Al borrar, la insistencia de la goma marca profundidad, su propio desgranamiento, y a veces partículas visibles de papel, evidencian que se ha cavado. También al revestir, tapar, cubrir, los errores se producen un acto de volumen y espesura.

Las sensaciones llegarán al papel a través de las formas, la utilización del espacio, los lugares llenos o vacíos y el color.

Como dice F. Dolto: "*Todo niño puede llegar después de cierto tiempo de vida a poner en el papel lo que sintió de manera táctil...*"¹³⁷

Las acciones gráficas deben favorecer:

- a) el reconocimiento de un espacio limitado y frecuentemente reducido, diferentes de otros que rodean al cuerpo;
- b) la concentración en una tarea manual por un tiempo prolongado, implicando esto una relativa quietud y postura;¹³⁸
- c) la aceptación de los límites de este espacio (hoja de papel);
- d) la aceptación de los márgenes de la página del cuaderno (renglones, márgenes);

137. Françoise Dolto, *Seminario de psicoanálisis de niños*, México DF, Siglo XXI, 1984.

138. Sobre este punto, en el cual se reúnen los conceptos de concentración, quietud y postura, han insistido las corrientes más mecanicistas y reeducativas. Es necesario remarcar que la quietud del niño que trabaja con sus manos, difiere de la quietud que logra mantener un adulto, es por eso que el término "relativa quietud" quiere señalar la normal inconstancia postural en tareas prolongadas.

e) el dominio de la mano sobre un instrumento, lo cual implica:

- 1) ajuste tónico del brazo, presión particular sobre el instrumento;
- 2) una prensión digital localizada y mantenida del instrumento de escritura;
- 3) un ajuste oculo-manual y viso-digital sobre el movimiento realizado;

f) la afirmación de la lateralidad;

g) la capacidad creativa y expresiva, así como del lenguaje gráfico;¹³⁹

h) el desarrollo de la capacidad simbólica.

Sería conveniente que los adultos aprendieran a poner en suspenso el nivel convencional de análisis del grafismo, para mirar la producción del niño a un nivel fundante, allí donde el trazo es semilla, y la mano se sorprende de la estela que dejan sus piruetas.

139. Cuando me refiero a lenguaje, estoy indicando la posibilidad que tiene el ser humano de poder expresar y comunicar su pensamiento y sus imágenes. "Cualquier sistema organizado con vistas a este fin toma el nombre de lenguaje" (Nicolás Rosa); en este sentido, podemos hablar de un lenguaje gráfico, gestual, visual, táctil, etc.

XIV. NOTAS

I. Introducción

Va mi agradecimiento a los colegas psicomotricistas que me acompañaron en la tarea clínica conformando a lo largo de 25 años el primer equipo de psicomotricidad hospitalario en la república Argentina, son ellos: Mónica De Aretio,¹⁴⁰ María Alejandra Becerra, Pablo Bottini, Claudia Brachitta, Claudia Calzada, Claudia Carrio Amorós, Patricia Casolli, Virginia Danazzo, María Eugenia Fabier, María Laura Federico, Marta Golman, Carlos Moro, Mara Lesbegueris, Cecilia Mangiarotti, Marina Marazzi, Silvia Papagna, Pilar Peña, Silvia Saal, Claudia Said, Ángeles Vidal, Nora Zac.

A su vez mi reconocimiento a la Lic. Débora Schojed, por cuya iniciativa ingresé al servicio.

II. Antecedentes. Breve reseña histórica

Ernest Dupré

Dice Jean Bergès: "... la Psicomotricidad toma su nacimiento en la transferencia de un gran neurólogo con su valet"; y agrega: "... la transferencia había logrado hacer poner en cuestión el dogma de la concordancia anátomo-clínica; para muchas de los que se ocupan de las perturbaciones de la motricidad en el niño, esta separación, este despegue, aún no se ha hecho".¹⁴¹

140. La Lic. Mónica De Aretio, es la actual Coordinadora del Área de Psicomotricidad del Hospital de Clínicas.

141. Jean Bergès, Segundas jornadas de reflexión teórica en psicomotricidad, organizada por la Asociación Argentina de Psicomotricidad, ciudad de Buenos Aires, octubre/noviembre de 1997



Revista Interuniversitaria de Formación del
Profesorado

ISSN: 0213-8646

emipal@unizar.es

Universidad de Zaragoza

España

CAMPS LLAURADÓ, Cori

La observación de la intervención del psicomotricista: actitudes y manifestaciones de la transferencia
Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 22, núm. 2, agosto, 2008, pp. 123-154

Universidad de Zaragoza

Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27414780008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La observación de la intervención del psicomotricista: actitudes y manifestaciones de la transferencia¹

Cori CAMPS LLAURADÓ

Correspondencia

Cori Camps Llauradó

Facultad de Ciencias de
la Educación y Psicología.
Departamento de Psicología.
Carretera de Valls, s/n, Campus
Sescelades, 43007 Tarragona

E-Mail: cori.camps@urv.net

Recibido: 18/02/2008
Aceptado: 25/04/2008

RESUMEN

Se presenta una propuesta para observar la intervención del psicomotricista, que considera distintas estrategias, niveles y parámetros de observación. Tiene en cuenta tanto los aspectos corporales del psicomotricista, como otros aspectos del funcionamiento psíquico, tanto conscientes como inconscientes, que pueden facilitar o interferir en su intervención con los niños. Para ello, se describen en primer lugar las actitudes que debería tener el psicomotricista para poder realizar una intervención ajustada a los niños, que debería basarse en la escucha, la disponibilidad corporal y la contención. Estas actitudes están relacionadas con el concepto de transferencia. Se considera la forma de desarrollar las actitudes y la comprensión del mecanismo transferencial por medio de la formación personal, y cómo ambos aspectos se manifiestan durante la intervención psicomotriz.

PALABRAS CLAVE: Observación psicomotricista, actitudes psicomotrices, intervención psicomotriz, transferencia.

1. Esta ponencia parte del trabajo elaborado conjuntamente con Inés Tomás, presentado en el II Congreso Estatal de Psicomotricidad (Madrid, 2002), y recoge asimismo conceptualizaciones teóricas y experiencias concretas de la formación teórica, personal y pedagógica que hemos venido desarrollando en el «Máster de Terapia Psicomotriz» y en el «Postgrado en Intervención Psicomotriz en Clínica y Aprendizaje» de la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona), coordinado, además de nosotras dos, por Lola García. Es, pues, un trabajo fruto de nuestro recorrido personal y de grupo de investigación, y es en dicho recorrido en donde hay que situar la ponencia. Ésta recoge además trabajos anteriores de diferentes psicomotricistas, que se sitúan en distintos puntos de encuentro del planteamiento del tema y que nos han permitido reflexionar, profundizar y resignificar nuestro trabajo.

Observation of the psychomotrician's intervention: transference attitudes and manifestations

ABSTRACT

A proposal is presented to observe the intervention of the psychomotor therapist, considering different strategies, levels and parameters of observation. It takes into account both the physical aspects of the psychomotor therapist, and other aspects of psychic functioning, either conscious or unconscious, that may facilitate or interfere with his or her intervention with the children. To this end, the proposal first describes the attitudes that the psychomotor therapist should possess in order to carry out an intervention that is appropriate for the child, which should be based on listening, physical availability and containment. These attitudes are linked to the concept of transference. It considers ways of developing attitudes and understanding the transference mechanism by means of personal training, and how both aspects are manifested during the psychomotor therapy intervention.

KEYWORDS: Psychomotor therapist observation, psychomotor therapist attitudes, psychomotor therapy intervention, transference.

Introducción

A partir del concepto de «actitud», describiré las actitudes principales que definen la intervención del psicomotricista, una intervención que debe ajustarse a la persona con la que interviene para poder acompañarla en su proceso de crecimiento y maduración psicológica. Plantearé a continuación la vinculación de estas actitudes con el mecanismo transferencial y cómo podemos desarrollar las actitudes del psicomotricista y la comprensión del mecanismo transferencial a través del proceso de formación personal en psicomotricidad. Ejemplificaré este último aspecto a través de sesiones de formación personal que se han realizado bajo la consigna de «acompañar». Luego plantearé cómo se ponen de manifiesto las actitudes del psicomotricista y el proceso transferencial en sesiones de educación y terapia psicomotriz. Por último, presentaré un guión para la observación de la intervención del psicomotricista.

Actitudes del psicomotricista

A partir del concepto de «actitud», vamos a definir las actitudes principales que el psicomotricista deberá manifestar durante su intervención psicomotriz.

Entendemos por *actitud*, la predisposición a actuar o disposición relativamente estable a reaccionar con una tonalidad afectiva, una expresividad o una conducta características. Es un estado psicológico previo a los estímulos provenientes del mundo exterior al sujeto, pero al mismo tiempo condicionante del tipo de reacciones o de un cierto grado de coherencia en la conducta individual. Las actitudes son adquiridas consciente o inconscientemente y quedan integradas en la estructura de la personalidad (Enciclopedia Catalana).

Hablamos pues de predisposiciones a actuar de una cierta forma que, una vez adquiridas, quedan integradas en la estructura de la personalidad. En psicomotricidad vamos a referirnos a las actitudes del psicomotricista como una forma característica de ser y estar con el niño, que posibilitará que pueda acompañarlo en sus vivencias, afectos y deseo para ayudarlo en el proceso de construcción de su identidad. Para ello, la primera condición será que el psicomotricista acepte al niño y sienta placer de estar con él. El psicomotricista debe implicarse en esta relación, aunque desde una distancia, como alguien diferenciado que tiene también su propia historia.

Vamos a desarrollar a continuación las actitudes que nos parecen fundamentales en el trabajo del psicomotricista, agrupándolas en estos tres grandes bloques:

1. Capacidad de escucha.
2. Disponibilidad.
3. Contención.

1. Capacidad de escucha

En este bloque vamos a referirnos a la capacidad de escucha del otro y de sí mismo, y a la empatía tónica. La actitud de escucha supone, para Aucouturier y también para Lapierre y otros autores, una empatía tónica.

1.1. Escucha

Se refiere a la capacidad de descentrarse hacia el niño. Esta formación para la escucha nos permitirá «aceptar y recibir con más sensibilidad (y las menores resistencias posibles) los contenidos, formas y sentidos más variados de la expresividad psicomotriz; emocionarse y comprender, para no rechazar, juzgar ni condenar» (AUCOUTURIER, 1985, 60).

El psicomotricista ha de ser sensible a la emoción del niño, pero sin dejarse invadir por ella, ayudándole a evolucionar a partir de la relación afectiva que se produce. Esta actitud posibilitará que el niño se sienta acogido, respetado y comprendido y favorecerá su expresión, porque se encontrará confiado. Las personas nos expresamos cuando nos sentimos confiados.

Vamos a escuchar al niño a partir de su expresividad psicomotriz, considerando una serie de parámetros que nos permitirán un mayor análisis de su expresividad (la relación con el material, con el espacio, con el tiempo, con los otros niños y con el adulto). A partir de esta observación, el psicomotricista elabora su proyecto pedagógico, dentro del cual se ajusta a la actuación del niño por medio de la vía corporal y el lenguaje, propiciando con ello la comunicación (LLORCA y SÁNCHEZ, 2003).

«La capacidad de escucha es a veces especial con determinados niños, con los que se produce una relación de empatía», situación que puede darse con unos niños, pero que puede ser difícil con otros. Por ello, es fundamental analizar el tipo de interacción que el psicomotricista tiene con los distintos niños. Si durante varias sesiones, hemos dejado de lado a algún niño, «puede ser el resultado de una transferencia nuestra, evitando a aquellos niños que nos suponen algunas dificultades, que reflejan quizás nuestras propias dificultades. La aceptación de cada niño como es, y no como nos gustaría que fuese, supone un trabajo personal y reflexivo por parte del psicomotricista, que a veces necesita de varios años para hacerse evidente, consciente y modificable» (SÁNCHEZ y LLORCA, 2001, 69).

Se trata de una escucha cercana al niño, que nos permitirá estar más próximos a su inconsciente, pero con cierta distancia para no ser invadidos por su emoción, ni invadirle o fusionarnos con él.

Podemos observar en esta escucha, su analogía con lo que en psicoanálisis denominamos *atención flotante*, que implica un escuchar sin juzgar, censurar, ni criticar (CAMPS y TOMÁS, 2003).

Al hablar de la escucha, debemos referirnos también a la *autoescucha* del psicomotricista, a su capacidad para ser consciente de su actitud a lo largo de la sesión, de su disponibilidad corporal, de sus cambios y transformaciones tónicas y emocionales: «¿Qué me está pasando a mí con este niño...?» Poder responder a esta pregunta me permitirá situarme en la distancia necesaria para poder ajustarme a la demanda del niño. Volveremos a insistir en la importancia de la autoescucha en el apartado 3.

1.2. Empatía

La actitud de empatía implica aprender a hacer una lectura tónica del cuerpo del niño (su postura, su mirada, sus gestos, su voz) y observar su expresividad psicomotriz, lo cual permitirá captar la demanda consciente o inconsciente del niño, dar sentido a su acción y aportar una respuesta tónica ajustada a su demanda (CAMPS y GARCÍA OLALLA, 2004). La empatía tónica requiere un ajuste muy profundo a nivel tónico: ajuste recíproco del tono en una relación estrecha en la que el tono se convierte en medio de relación y comunicación, igual que entre la mamá y el bebé. Progresivamente esta relación deja de ser tan estrecha, produciéndose un ajuste a distancia, donde el tono se percibe a través de la mirada, la voz, los gestos, las posturas (SÁNCHEZ y LLORCA, 2001).

Aquí aparece también la importancia de la *espera*, ser capaz de no anticipar ni interrumpir la acción del niño.

Aucouturier se refiere al respeto, acogida, escucha y comprensión del niño, como «actitud de acogida empática», a partir de un sentimiento positivo hacia el niño, ofreciéndole condiciones favorables de seguridad afectiva y material, una claridad de los límites y un ajuste tónico y postural. Este mismo autor afirma que

«en el grupo de ayuda, el psicomotricista se implica, participando en los juegos de aseguración profunda y en todas las producciones de los niños, lo que supone un cambio en su disponibilidad y en su actitud, ya que se moviliza su estructura tónico-afectiva con la de los niños. Esta movilización vivida con placer produce fuertes resonancias tónico-emocionales recíprocas que harán emerger en los niños representaciones de su historia afectiva..., que progresivamente dejarán paso a la expresión de los fantasmas originarios por medio de los juegos de aseguración profunda... Sin embargo,... las resonancias tónico-emocionales, aunque sean recíprocas, no pueden ser idénticas en los niños y el psicomotricista, ya que en este último deben tener un carácter empático» (AUCOUTURIER, 2004, 229).

Para nosotros, más que ponerse en el lugar del niño, la capacidad de empatía tónica implicaría ser capaz de escuchar al niño a nivel tónico y emocional, para comprender, a partir de su expresividad psicomotriz, qué es lo que está diciendo, qué le está pasando o dónde está su deseo, para poder ajustarnos a él. Este aspecto va a relacionarse con el proceso *transferencial*, como veremos más adelante.

Al igual que hemos visto en relación con la escucha, la *autoescucha* será importante también para desarrollar la actitud de empatía. Para Aucouturier (2004), la capacidad empática exige tener cierta claridad sobre la propia historia

afectiva. Las resonancias tónico emocionales recíprocas empáticas requieren, por parte del psicomotricista, la capacidad de sentir sus mínimas transformaciones tónicas y emocionales en su interacción. Para este autor, será necesaria cierta capacidad de escucha de sí mismo para descubrir rápidamente las resistencias o la insistencia en repetir determinadas situaciones de placer o displacer («juego para vosotros, pero no con vosotros»). En cuanto al «por qué» de «cómo estoy en mi cuerpo» exige un trabajo personal, imprescindible en todo especialista en la ayuda psicomotriz.

En la misma línea, Sánchez y Llorca (2001) hablan de la «capacidad de mirarse», y, citando a Boscaini (1994), dicen:

«La mirada está en el espacio transicional entre el psicomotricista y el niño, espacio en el que se instaura la comunicación, la acción y la representación. El uso consciente de la mirada quiere decir estar a la escucha del otro, estar presente, y el psicomotricista está presente en la sesión si su mirada tiene en cuenta no sólo lo que hace el otro, sino lo que él mismo hace en función de lo que ha visto y de lo que puede prever. Esto quiere decir que hay una doble mirada, sobre sí y sobre el otro, como actor y espectador atento; una mirada sobre el presente y una sobre el antes y el después» (2001, 69-70).

La escucha y la empatía implican, como hemos visto, un ajuste tónico, y la aceptación del otro tal como es. Esto nos lleva al siguiente aspecto actitudinal: la disponibilidad para la escucha y la aceptación del otro, pero también la disponibilidad corporal del psicomotricista. Hay que tener en cuenta que esta escucha empática deberá darse en un ambiente de seguridad, aspecto que nos remitirá a la contención, que veremos más adelante.

2. Disponibilidad

La disponibilidad implica la aceptación del niño tal cual es, reconocerlo como fruto de su propia historia y como portador de un deseo de bienestar, desde el que partir y construir (CAMPS y GARCÍA OLALLA, 2004).

La disponibilidad del psicomotricista va a manifestarse a nivel intelectual, afectivo y corporal. Aquí haremos referencia al tono y a la postura, pero también a otros *mediadores de comunicación* del cuerpo del psicomotricista, a partir de los cuales el niño podrá sentir su disponibilidad, como son: el gesto, la mímica, la voz y la mirada (ver SÁNCHEZ Y LLORCA, 2001). Podríamos añadir, además, el tacto. Vamos a detenernos un momento en alguno de estos mediadores corporales.

En relación con los *gestos*, éstos forman parte del lenguaje corporal pero no pueden asimilarse a los signos verbales. Según Contant y Calza (1991), en psicomotricidad, la manifestación de un estado emocional se da a través de la expresión de la cara, que revela la especificidad de la emoción, y la postura, que indica mucho mejor el grado del estado emotivo. En los gestos, el significante no se separa del significado y tienen una doble función: la de proporcionar una indicación sobre el estado emocional y la de suscitar una reacción en el otro.

La *mirada* es reveladora de la personalidad, tanto en lo que tiene de homogénea con otras funciones, como en lo que representa de discordante de éstas (por ejemplo, gestos acogedores en contraste con una mirada fría y distante). Según CONTANT y CALZA (1991), para captar la emoción del otro hay que aprehenderla de forma espontánea, mediante pequeños toques sucesivos (contacto-separación) más que mediante intercambios visuales insistentes y prolongados que no harían más que provocar tensiones-inhibiciones, o bien accesos de angustia.

El *tacto* en psicomotricidad no debe entenderse como una continuidad en el intercambio corporal que pretende perpetuar un infinito de una relación pulsional, 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. 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 (CONTANT y CALZA, 1991).

La disponibilidad va a manifestarse a través de los mediadores corporales y también mediante distintas estrategias durante la intervención psicomotriz. Vamos a señalar algunas de ellas: el diálogo tónico y la capacidad del psicomotricista de transformación, de actuar en disimetría o como espejo.

2.1. Diálogo tónico

El *diálogo tónico* constituye la base del trabajo psicomotor. El diálogo tónico pone permanentemente en juego la interrelación de dos sujetos. En palabras de Ajuriaguerra (en CONTANT y CALZA, 1991): «El diálogo tónico que se instaura entre paciente y terapeuta en el momento de la curación debe ser comprendido por una parte, al menos, como una reminiscencia estructuradora del diálogo corporal, de contacto y a distancia, que se ha vivido entre el niño y su madre en los primeros meses de vida». Para estos autores, la especificidad de la psicomotricidad se encuentra en esta capacidad de encuentro con el otro en un estadio arcaico que

pone en juego todos los procesos emocionales anteriores a la constitución del lenguaje.

La intervención por parte del psicomotricista debe partir del diálogo tónico entre él y el sujeto con el que trabaja. A partir del diálogo tónico podrá observar, intervenir e interactuar tónicamente con el sujeto ayudándole a vivenciar su cuerpo como unidad de placer y permitiéndole construir su propia totalidad corporal. De nuevo, el diálogo tónico va a conducirnos al proceso *transferencial*, que veremos más adelante.

Para que haya diálogo tónico debe haber acuerdo entre las dos personas. El diálogo tónico no tendrá sentido en la interacción terapéutica más que si la gestualidad expresiva del psicomotricista entra en resonancia y coherencia con la sensibilidad del niño. Y esta sensibilidad es plural: comunicaciones tónico-táctiles que deben ir acompañadas por los juegos de las miradas, modulaciones de la voz, ritmo respiratorio que acentúa o calma las tensiones... todo ello va a contribuir a la creación de un espacio relacional y marcará la separación de los cuerpos. No se trata de un cuerpo a adiestrar sino de un cuerpo a experimentar y a sentir para que el niño pueda llegar a la riqueza de las comunicaciones, al placer del dominio de los movimientos y a la coherencia de los espacios (GAUBERTI, 1993). «El punto crítico en la intervención del psicomotricista estriba en la calidad de la acogida, en lo ajustado de la respuesta tónica, gestual y postural» (AUCOUTURIER, 1985, 63).

Esta disponibilidad corporal del psicomotricista no va a traducirse sólo en un ajuste incondicional negando la separación de los cuerpos. El diálogo tónico es también ruptura, iniciando sensaciones nuevas que van a estructurar nuevas formas de respuesta hacia el cuerpo del otro. Para Cenerini (2001), el acompañamiento por parte del psicomotricista de estas rupturas tónico-emocionales del niño pueden favorecer su transformación, ayudándole a acceder a otros niveles de representación. Para ella, «es a través de la movilización de la estructura tónico-emocional que se pone en movimiento el imaginario y se puede ir hacia la distanciamiento de las emociones bloqueantes» (2001, 41-42). Por ejemplo, va a ser muy necesario introducir estas rupturas en los niños que presentan arritmias o estereotipias. En tal caso, el psicomotricista las imita y las acompaña corporalmente, para luego introducir rupturas en el ritmo, la repetición, las variaciones tónicas, los desplazamientos de los contactos cutáneos. Estas rupturas impedirán la confusión con el cuerpo del psicomotricista, el niño va a encontrar sensaciones nuevas en el cuerpo del otro, pero para ello los cuerpos deben estar separados.

Al hablar de gestualidad expresiva del psicomotricista, debemos referirnos de nuevo, como en el apartado anterior, a la *autoescucha tónica*, a que éste

sea capaz de observar su propio estado tónico en la relación con el otro y capte sus motivaciones. Saber observar el tono y la emoción en uno mismo permitirá la distancia necesaria para poder responder a la demanda del niño; de ahí, la importancia de su formación personal.

2.2. Capacidad de transformación

Al igual que ocurre para el establecimiento del diálogo tónico entre la mamá y el bebé, y cómo este afecta a la construcción de la totalidad corporal; en la instauración del diálogo tónico entre el psicomotricista y el sujeto con el que trabajamos, es importante que el psicomotricista sea modificable, *transformable* a nivel tónico-emocional y también a nivel motor y postural, pero a condición de transformarse sin ser destruido.

Según Aucouturier (2004), «los niños sienten la disponibilidad de un psicomotricista capaz de manifestar sus variaciones y modulaciones tónicas, sin abandonar su empatía tónica».

Esta capacidad de transformación adquiere todavía mayor sentido cuando trabajamos con niños con trastornos graves del desarrollo. En este caso, tal como nos señala Rodríguez:

«Durante la relación terapéutica se trata de que el niño reactive el traumatismo a través de la compulsión a la repetición. El terapeuta debe primero desencapsular, luego acoger y encajarlas antes de poder ayudar a recuperar su capacidad de representación, de simbolización, de metaforización del sufrimiento. Se trata de encontrar al niño, en su herida traumática, sin agravar la situación, prestando su propio yo corporal como “objeto maleable” (ROUSILLON, 1991)» (RODRÍGUEZ, 2004, 30).

Nos parece importante destacar para la intervención como psicomotricistas esta capacidad de transformación o de «*medium maleable*» que, según Rousillon (en RODRÍGUEZ, 2004), debe reunir las características siguientes: ser indestructible (encajar la agresividad del niño sin dejarse destruir), ser muy sensible (sentir las variaciones afectivas del niño), ser transformable (poder tomar los diferentes roles, formas... que el niño pide como réplica a sus deseos), estar disponible incondicionalmente (presencia y generosidad), estar siempre vivo (sobrevivir a los ataques del niño y estar atento a sus diferentes movimientos). Para Rodríguez (2004), «el objeto (terapeuta) debe prestarse a dejarse utilizar como una representación, una alucinación, proyectada sobre él; esto servirá al niño para

conjurar las angustias de abandono y de intrusión y también para curar las heridas narcisísticas de su self» (p. 31).

2.3. *Disimetría y compañero simbólico*

El psicomotricista es además un compañero simbólico que se inscribe en el juego del niño simbolizando, a requerimiento del niño, ciertos roles, pero sin dejarse encerrar en ninguno de ellos, teniendo la habilidad para entrar, favorecer una dinámica y salir cuando su presencia ya no es necesaria (AUCOUTURIER, 1985).

Tal como nos plantean Arnaiz, Rabadán y Vives (2001), en las primeras sesiones, actuar imitando las producciones en espejo de los niños es un buen medio para establecer la relación con ellos, pero progresivamente deberemos ir actuando en disimetría. Al respecto, citan los juegos de contrastes, la intervención a través de la ruptura o del asombro y el juego de roles.

Sánchez y Llorca (2001) hacen referencia también a poder jugar el juego simbólico del otro y describen diferentes estrategias que facilitan la maduración infantil. Postulan, en primer lugar, estrategias generales que puede utilizar el psicomotricista para entrar en el juego del niño y que pueden ser utilizadas a lo largo de la sesión y, en segundo lugar, estrategias más específicas que corresponden a los diferentes momentos de la práctica psicomotriz. Dentro del primer grupo, describen las siguientes: la colaboración y el acuerdo, la sorpresa, la afirmación (gestual, verbal o con la mirada), el refuerzo (ofrecer ayuda, dentro de la zona de desarrollo próximo), la invitación (a niños que no se dan permiso para jugar), la provocación, la contención, la frustración, la seguridad (estos tres aspectos, los desarrollamos en el apartado 3.1), la imitación, la afectividad, favorecer la autonomía del niño y las relaciones de grupo (que faciliten el juego entre iguales). Dentro del segundo grupo hacen referencia a las estrategias de intervención en el ritual de entrada, en las actividades sensoriomotrices, en la actividad simbólica, al finalizar el primer tiempo de la sesión, la intervención en la representación y en el ritual de salida (ver SÁNCHEZ y LLORCA, 2001).

2.4. *Espejo*

Desde este lugar de disimetría, la posición del psicomotricista es la de un acompañante que contiene, responde e interroga al sujeto, pero también que opera al modo de un *espejo* en el que el otro puede ver reflejados sus deseos, aspiraciones y los obstáculos con los que se encuentra interna y externamente en sus relaciones consigo mismo y con el entorno; y que le dificultan la satisfacción

de los mismos (CAMPS y TOMÁS, 2003). La capacidad del psicomotricista de actuar como espejo del niño va a ser muy importante para que el otro pueda recibir de vuelta algo de sí mismo en lo que pueda empezar a reconocerse para constituirse como sujeto.

3. Contención

Vamos a referirnos, por último, a la capacidad de contención del niño por parte del psicomotricista. Esta capacidad adquiere todavía más importancia si pensamos que nos situamos en un marco de intervención no directivo, basado en la actividad espontánea del niño.

De hecho, la contención está estrechamente vinculada a la escucha y a la disponibilidad. A la primera, puesto que sin una escucha es imposible «saber» cuándo el otro necesita ser contenido; a la segunda porque, a partir de la escucha, el psicomotricista se ajusta tónicamente, se transforma, utiliza los mediadores corporales de la relación, para hacer una contención del otro. Vamos a ver, empero, a lo que nos referimos de forma específica cuando hablamos de contención. Nos referiremos a claridad en los límites, seguridad física y afectiva, mirada periférica y contención a través de la palabra.

3.1. Claridad en los límites y seguridad física y afectiva

La capacidad de contención se manifiesta en una doble función del psicomotricista: por una parte, acoger y securizar al niño (entorno maternante, para Aucouturier); por otra, poner límites claros y actuar con firmeza, como figura de ley en la sala (autoridad estructurante, para Aucouturier) (ver AUCOUTURIER, 1995; 1997b).

La actuación del psicomotricista como figura de ley debe inscribirse siempre como una ley que asegure al niño física y psíquicamente y garantice la libertad de cada uno, dentro de un respeto a unas normas de convivencia del grupo. En nuestra práctica, que parte de la libertad del niño, sabemos que la permisividad es muy grande, pero debe darse en un marco contenedor, que asegure al grupo. Para ello deben darse las normas de la sala de forma muy clara, durante el ritual de entrada, y recordarlas a lo largo de la sesión si es necesario. Estas normas son mínimas: no hacer ni hacerse daño, respetar el espacio, los materiales y las construcciones.

La contención puede ser muy efectiva ante los comportamientos hiperactivos, agresivos, etc. «Es fundamental para ello, que el psicomotricista entienda la

demanda del niño como una necesidad de límites, manteniendo la seguridad y a veces conteniendo la rabia y la impulsividad del niño de forma clara y afectiva. A modo de símil, la contención podría ser el resultado de un abrazo necesitado que no fue recibido. Tener a una persona que le sujeta, que tiene fuerza para pararlo, para mantenerlo sin que se pierda, con calidez, puede ser para muchos niños una referencia segurizante que les ayude a crecer» (SÁNCHEZ y LLORCA, 2001, 63).

Se trata de una «*ley frustración*», que se articula con el deseo del niño y no de una «*ley represión*», que ignora ese deseo (CAMPS y GARCÍA OLALLA, 2004). Una ley frustración que introduce unos límites (unos espacios, tiempos, normas...), a pesar de la permisividad de la sala, y permite que emerja el deseo, como motor del crecimiento. El adulto no se puede transformar siempre al antojo del niño, el niño necesita cierta permanencia. Ello va a ayudarle a sentirse más seguro y a tener más tolerancia a la frustración.

Por otra parte, ante el otro que frustra, en la sala, está la posibilidad de responderle sin culpa, existe la oportunidad de expresarse de otra manera y, por eso, muchas veces, ante la ruptura, aparece la destrucción, o la agresión simbólica. Es necesario estar muy atentos en estas situaciones angustiosas para el niño. Para que la angustia se transforme, ésta tiene que darse en un clima de seguridad que pueda contenerla.

El psicomotricista debe desarrollar una adecuada escucha de las necesidades de los niños para que el poner límites no responda a un miedo del propio psicomotricista, en lugar de a una necesidad del niño (SÁNCHEZ y LLORCA, 2001).

3.2. *Mirada periférica*

Cuando trabajamos con un grupo de niños, la mirada periférica del psicomotricista es necesaria para su seguridad. El psicomotricista no puede abandonar la mirada hacia todo el grupo, aunque en determinados momentos de la sesión su intervención esté focalizada hacia alguno de los niños del grupo. Este es uno de los motivos por los que, en la práctica psicomotriz educativa, la implicación corporal del adulto con el niño tiene unos límites.

3.3. *Contención a través de la palabra*

El lenguaje que utiliza el psicomotricista debe ser claro y preciso, enunciativo, afirmativo y descriptivo o interrogativo. Un lenguaje que no invada al niño, que le sitúe en la realidad, que se refiera a sus producciones, y que actúe como espejo para él (ARNAIZ, RABADÁN y VIVES (2001).

Aucouturier (2004) habla de «*palabras que sostienen y estructuran*», que tienen acentos tónicos, pero también acentos de sentido; para ayudar al niño, explicando con palabras lo que él intenta expresar o las emociones que surgen, para despertar y significar la identidad de cada niño (a través de las competencias simbólicas que va adquiriendo o de sus capacidades de transformación tónico-emocional), para desculpabilizar, para poner límites o para dar referencias.

Las actitudes del psicomotricista y su vinculación con la transferencia

Toda relación humana con el otro implica la puesta en acto del dispositivo transferencial. La intervención psicomotriz no va a ser una excepción: la relación transferencial va a producirse cuando intervenimos como psicomotricistas con relación a otro, ya sea niño, adolescente o adulto.

Antes de hablar de la vinculación de las actitudes del psicomotricista con la transferencia, vamos a detenernos en el propio concepto de transferencia.

En el campo de la psicología, el concepto de *transferencia* fue definido por vez primera, por Sigmund Freud en el Epílogo al caso Dora, publicado en 1905. Citamos textualmente: «...Son las repeticiones de vivencias, afectos, relaciones objetales, experimentadas anteriormente y que el paciente deposita esta vez, en la figura del terapeuta».

Hablamos de vivencias, afectos, *relaciones objetales*, experimentadas anteriormente, pero que son actuadas en el aquí y ahora; por lo que se refiere a la intervención psicomotriz, a la relación que se establece entre el niño/a o persona con la que realizamos la intervención y el psicomotricista. Aparece aquí un *desplazamiento* que puede generar enormes malentendidos si no es tenido en cuenta, ya que el otro pasa a ocupar el lugar de objeto con el que relacionarse, más allá de la realidad objetiva y consciente. Entonces ¿de qué realidad se trata? *De la psíquica*. De una realidad no necesariamente consciente y marcada siempre por la subjetividad, atravesada por nuestra historia personal anterior, que nos hace cifrar y descifrar lo que nos llega del otro, de una forma absolutamente original, única e individual (CAMPS y TOMÁS, 2003).

El trabajo en ayuda psicomotriz se fundamentará sobre la estructuración de la totalidad corporal para permitir al niño acceder a una totalidad de placer y tolerancia al displacer. No hay constitución de la unidad de placer sin relación. Por ello es necesaria una relación transferencial con el niño para hacer aparecer

la carencia y para ayudar al niño a constituir su totalidad (AUCOUTURIER, 1990). La ayuda psicomotriz va a implicar ayudar al niño a cambiar a nivel profundo, tónico-emocional, creándose así un cambio psíquico profundo, inconsciente. Es la capacidad del niño de cambiar en su cuerpo, en su tono y en sus emociones (AUCOUTURIER, 2001).

La capacidad de empatía del adulto favorece el establecimiento de *relaciones vinculantes*. En la relación terapéutica, «la mayor implicación de esta relación de empatía favorece desde el niño la proyección de imágenes (imágenes parentales, normalmente) hacia el adulto. Es decir, el niño transfiere en estas situaciones aspectos que tienen que ver con su historia corporal. Podemos decir que se crea un *área transferencial*, donde hay una reactualización, desde lo simbólico, de algunos momentos de la historia de relación del sujeto. La intervención del psicomotricista será significativa, en la medida que se habrá establecido previamente esta relación vinculante significativa: una relación de *transferencia*... Hablamos de unas relaciones tónico-emocionales recíprocas, porque se dan en los dos sentidos. Una formación personal adecuada, por parte del psicomotricista, permitirá que esta relación sea positiva, es decir, que el psicomotricista tendrá la capacidad de tomar distancia emocionalmente, y de mantener esta relación en el registro simbólico» (ROTA, 1999, 30). Vamos a referirnos a la formación personal en el siguiente apartado.

Como hemos mencionado más arriba, la transferencia se da en todas las relaciones humanas. Aucouturier (2004) se refiere a las «resonancias tónico-emocionales recíprocas» (que para nosotros harían referencia al proceso transferencial), diciendo que están en todas las relaciones humanas y que revelan un aspecto de la personalidad que no se puede controlar ni anticipar. En este sentido, manifiesta la necesidad de un trabajo personal. También Lapierre (2005) afirma que el transfer existe siempre, y que el psicomotricista debe saberlo para no arrastrarse a proyectar su contratransfer (ver este concepto en el apartado 5).

Las *actitudes* que hemos mencionado en el apartado anterior van a implicar la existencia previa de una *relación transferencial*: diálogo tónico, empatía tónica, disponibilidad corporal, contención, escucha, aceptación del otro, transformación, disimetría. Por tanto, no va a ser posible desarrollar estas actitudes de forma ajustada, al margen de la comprensión del mecanismo transferencial.

Por ello, va a ser necesario que el psicomotricista pase por un proceso de formación personal para poder comprender el mecanismo transferencial y contratransferencial que, como hemos visto, se pone en marcha en toda relación humana, y que, si no se es consciente de ello, provocará que su comprensión,

intervención e interacción con el niño se desvíe y se pierda entre los fantasmas, deseos, frustraciones... de su propia realidad psíquica, esa realidad psíquica marcada siempre por la subjetividad. Vamos a referirnos a ello en el siguiente apartado.

Desarrollo de las actitudes del psicomotricista y comprensión del mecanismo transferencial, a través del proceso de formación personal

La intervención psicomotriz implica la puesta en acto de dos totalidades corporales: la del psicomotricista y la del sujeto que recibe la intervención. Por ello, es imprescindible acceder a una formación personal que le permita al futuro psicomotricista, evidenciar sus deseos, sus frustraciones, y su propio recorrido hacia la construcción de la totalidad corporal.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de formación personal?

«La formación 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 y ayudarlo en su crecimiento integral (CAMPS y GARCÍA OLALLA, 2004a²).

La formación personal es un proceso de descentración progresivo, que se construye como una dialéctica permanente entre lo que vivimos y lo que podemos elaborar de esas vivencias. Este proceso facilita que el alumno vaya haciendo conscientes determinados aspectos de su psiquismo que podían estar reprimidos, pero que se manifestaban en su forma de actuar, de sentir o de relacionarse (CAMPS y GARCÍA OLALLA, 2004b).

¿Qué contenidos centrales vamos a trabajar en la formación personal? Podemos resumirlos en los siguientes: la reapropiación de vivencias de placer sensoriomotor, el reconocimiento y la toma de conciencia de la expresividad psicomotriz particular de cada sujeto y la toma de conciencia de las relaciones con el otro.

2. Ver el sentido, objetivos, marco, estrategias y contenidos de la formación personal en Camps y García Olalla (2004a).

En primer lugar, las situaciones propuestas permiten apropiarse 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 un tiempo presente, modos de sentir, de actuar, arcaicos. Esto permitirá comprender posteriormente la expresividad del niño (CAMPS y GARCÍA OLALLA, 2004a). A partir de las vivencias sobre el cuerpo real y del encuentro con los objetos y con los otros irán surgiendo imágenes del cuerpo del orden inconsciente (MILA, 2002), que remitirán a la imagen corporal.

Tal como nos dice Valsagna (2003, 6):

«El saber acerca del propio cuerpo, desarrollando una mirada y una escucha sensible, proporciona al profesional de la 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».

En este mismo sentido se expresa Mila (2000, 69), cuando afirma que «se trata de lograr en el adulto una mayor sensibilización de su cuerpo, tendente a desarrollar la capacidad de resonar tónico-emocionalmente, en definitiva, lograr un mejor encuentro con su propio cuerpo que flexibilice el encuentro con el otro... Este cambio o enriquecimiento que pretendemos lograr mediante el trabajo de formación corporal implica... una movilización muy profunda de la persona. Llevar a un adulto a vivir experiencias corporales que remiten a la infancia temprana, que implican experimentar vivencias sensibilizadoras muy primarias, significa revivir situaciones pasadas, a veces dolorosas, en general olvidadas o reprimidas. Por todo esto, el encuadre de trabajo debe ser muy cuidadoso a fin de que resulte suficientemente continente para los participantes».

«Podemos pensar que en los tratamientos psicomotores, el gesto, la postura, las modulaciones tónicas, el movimiento y la acción, tanto del psicomotricista como del niño, se constituyen en vehículos portadores y receptores de significados y... son la vía específica de nuestra disciplina para alcanzar los objetivos terapéuticos» (MILA, 2000, 68).

En segundo lugar, la formación personal debe posibilitar la adquisición de un sistema de actitudes basado en la escucha, la disponibilidad y la contención; así como la toma de conciencia de los aspectos emocionales que se movilizan en

relación con el otro y la escucha de uno mismo, que posibilitará el control de las propias resonancias afectivas.

Será la escucha de uno mismo la que posibilitará la escucha correcta del otro, evitando proyecciones que no nos permitirían tomar la distancia suficiente, para no confundir al otro y ayudarlo a constituirse como sujeto (CAMPS y TOMÁS, 2003). Esta capacidad de escucha de sí mismo posibilitará: evitar proyecciones, tomar la distancia suficiente para no confundir al otro y ayudarlo a constituirse como sujeto, hacer conscientes aspectos del propio psiquismo (deseos, frustraciones, mecanismos de defensa) y tomar conciencia de las relaciones *transferenciales* y *contratransferenciales*.

Así, Rodríguez (2003, 115) señala que aunque se da una formación técnica en la observación y la escucha, «de nada sirven sin que partan de una formación personal vivida, que permita tomar distancia de las proyecciones subjetivas invadentes».

No es posible acceder al inconsciente de los demás si no se ha accedido al propio: ¿cómo enseñar a leer si uno no lo ha aprendido previamente? (CAMPS y TOMÁS, 2003).

Tal como hemos visto, las actitudes del psicomotricista remiten al concepto de transferencia y se vinculan a otros aspectos desarrollados desde el marco psicoanalítico: mecanismos de defensa frente a la frustración, desplazamiento, resistencias, etc. (ver el siguiente apartado). Por ello, es necesario que el alumno tome conciencia de estos mecanismos, para poder desarrollar un sistema de actitudes que le permitan realizar una intervención psicomotriz, desde la descentración y la escucha de la persona con la que va a trabajar.

Lapierre (1997), al hablar del «análisis corporal de la relación», se refiere también a la *transferencia*, positiva o negativa, que establecen los alumnos que forman parte del grupo con el analista corporal, pero habla también de las transferencias laterales con otros participantes identificados provisionalmente, durante un encuentro, como imagen parental.

Desde el inicio de nuestra existencia, somos en función del deseo del otro. Es la dinámica de este deseo y del que nosotros vamos construyendo «a posteriori», la que rige nuestros modos de relación.

También en el aquí y ahora de la Formación Personal en Psicomotricidad, quedan transferidas las huellas de las primeras relaciones objetales, tanto desde el lado del formador, como del aspirante a serlo. En relación a la *transferencia*,

hemos hablado más arriba de relaciones objetales, experimentadas anteriormente y que son actuadas en el aquí y el ahora. En un grupo de formación personal, la transferencia se dará en la relación que se entabla entre los alumnos y el o los formadores. Así, las acciones de los primeros bajo la mirada del formador, toman un sentido nuevo (de forma similar a lo que ocurre en la intervención psicoanalítica), sin olvidar que una persona no puede aceptar más que aquello que es capaz de recibir, es decir, aquello que ha emergido previamente de los propios sujetos, por lo que no vamos a dar interpretaciones ni a anticipar. Hablaríamos aquí, desde el psicoanálisis, de posibles *resistencias* o conjunto de reacciones de un analizante, cuyas manifestaciones, en el marco de la cura, obstaculizan el desarrollo del análisis. Estas resistencias se dan también durante el proceso de formación personal, y el formador debe estar atento a las mismas.

Cuando de *formación personal* estamos hablando, trabajamos sobre todos los aspectos mencionados hasta el momento: resistencias, mecanismos de defensa, represión, transferencia y otros aspectos del inconsciente. Y estas componendas no intervienen sólo en el aquí y ahora del que acude a una formación personal, sino también en el aquí y ahora del que la coordina.

Resulta pues imprescindible acceder al conocimiento de los avatares de nuestro recorrido pulsional, si nuestro deseo es facilitar una Formación Personal sólida y rigurosa, en torno a la teoría y praxis de la psicomotricidad (CAMPS y TOMÁS, 2003). En Lapierre (1997) podemos profundizar en este aspecto, al presentarnos cómo se ponen de manifiesto en el «análisis corporal de la relación» todos estos aspectos inconscientes.

La formación personal tiende al cambio en la persona, posibilitando una mayor comprensión de uno mismo y consecuentemente del niño o la persona con la que vamos a trabajar. A partir de las situaciones vivenciadas y de las verbalizaciones, cada participante va haciendo una elaboración personal que va a suponer un cambio de actitud.

El proceso de formación personal produce una transformación en las personas, que se manifiesta en las relaciones interpersonales y que afecta a las diferentes dimensiones e identidades del sujeto. En este caso, a la identidad relacional y social. Veámoslo con sus propias palabras: «Me ha permitido transformarme en un ser con más escucha tónica y afectiva, con más disponibilidad y con una perspectiva de la vida más amplia en significados». «He aprendido a aceptar a los otros tal como son, y a ajustarme a otras maneras de ser, de hacer, de pensar...». «He aprendido a distinguir lo que viene de mí y lo que viene de los otros».

Ahora bien, hay que recordar que la formación personal no es una terapia de adultos. «El cambio en la persona no es el objetivo inmediatamente buscado, tan sólo es la consecuencia de todo lo que ha sido vivido» (AUCOUTURIER, 1985, 60). Por tanto, no es una terapia, pero tiene efectos terapéuticos.

Eso no excluye que el psicomotricista pueda tener espacios terapéuticos propios. Tal como afirma Mila (2002), el hecho de que éste transite por un proceso terapéutico es una forma de resguardar su salud mental y de resguardar al otro de nuestra propia historia, y una de las maneras de entender su historia y los aspectos propios que pone en juego en la relación con el otro.

Actitudes del psicomotricista y manifestaciones de la transferencia en sesiones de formación personal, bajo la consigna de «acompañar»

En este apartado vamos a ejemplificar una de las manifestaciones de la transferencia en una sesión de formación personal³.

La dinámica de la *relación transferencial* en las sesiones de Formación Personal, presupone el encuentro con los propios fantasmas. Sólo desde ahí es posible escuchar al otro y acompañarle en su crecimiento.

Es justamente esa noción de acompañar, y no de dirigir o actuar sobre el otro, la que nos ha llevado a ejemplificar las manifestaciones de la relación transferencial en la formación personal, precisamente en sesiones que se han realizado bajo esta consigna: *acompañar*.

A partir de las verbalizaciones de los alumnos aparecen una serie de conceptos asociados a la actividad «acompañar». Trataremos sobre ellos más adelante. Veamos previamente a qué remite la consigna de «acompañar».

Acompañar implica: escucha, empatía, capacidad de intuición para percibir cuándo el otro necesita puntos de referencia de seguridad y cuándo no, hacer propuestas, pero ser capaz de escuchar las respuestas del otro, para saber si nuestra propuesta está ajustada a su deseo, capacidad de espera, proteger sin invadir, actuar como entorno maternante y como autoridad estructurante. El primer acto es acompañarlo en lo que sabe hacer.

Aquí aparece el problema de nuestras «proyecciones»: ofrecer permanentemente puntos de seguridad no es más que la proyección de nuestras angustias. Si

3. A partir del trabajo de Camps y Tomás (2003).

envuelvo permanentemente al otro no hay referencias de seguridad. En otros momentos, hay el peligro de estar proyectando el propio deseo.

En la consigna de acompañar aparecen la mayoría de las actitudes que hemos tratado en el primer apartado: escucha, empatía, disponibilidad, diálogo tónico, transformación, disimetría, contención; pero, además, aparece implícito el mecanismo transferencial. Veremos también ambos aspectos en las verbalizaciones de los alumnos a las que haremos referencia más abajo.

¿Cómo trabajamos el acompañar en la formación personal del postgrado de psicomotricidad? Describimos una posible propuesta, que hemos utilizado en el primer año del máster. En el segundo año, volvemos a trabajar la misma consigna, para poder profundizar y permitir una reelaboración de lo sentido y de lo construido en el año anterior, permitiendo el proceso descrito por Freud: recordar, repetir, reelaborar.

Trabajamos el rol de acompañar y ser acompañado en la última sesión de formación personal. Previamente, en general en la segunda sesión, a los alumnos se les da la consigna de explorar el espacio con los ojos cerrados, a partir de una actividad previa en la que se trabaja básicamente con las sensaciones interoceptivas, exteroceptivas y propioceptivas. Después de experimentar individualmente, deben buscar una pareja, y a continuación se les da la consigna de «conducir» y «ser conducido», roles que harán sucesivamente cada uno de ellos.

Esta sesión permitirá poder diferenciar posteriormente los conceptos de conducir y de acompañar. Concretamente, el trabajo sobre «acompañar» y «ser acompañado» empieza de nuevo con una exploración individual con los ojos cerrados. Pasados unos veinte minutos, se da la consigna de buscar una pareja y se les dice que ahora uno de los dos acompañará al otro. Veinte minutos después, se hace el cambio de rol. Tanto en una sesión como en la otra, el trabajo se realiza sin hablar.

Una vez finalizado, cada uno de los componentes del grupo escribe individualmente qué cree que es «acompañar» y «ser acompañado» y cómo se ha sentido en ambos casos. A continuación se trabaja el tema con el trío de referencia, y finalmente en el grupo (espacio de verbalización). A partir de ello elaboran los conceptos de acompañar y ser acompañado, no acompañar, la diferencia con conducir o con hacer compañía... y los aspectos actitudinales e inconscientes asociados a los mismos.

Damos la palabra a los alumnos, enseñantes de este proceso.

Qué es *acompañar* según la elaboración realizada en el trío de referencia⁴:

- Observar los matices del deseo del otro, esperar, escuchar su tonicidad y necesidades, apoyar cuando te reclame, valorar el peligro y actuar en consecuencia.
- Respetar su deseo, ayudarle cuando lo necesita, hacer de continente, darle seguridad.
- Permanecer a su lado, presencia, dándole apoyo, seguridad y libertad; actuar cuando lo pide o necesita, protegerlo, cuidarlo.
- Dejar actuar al otro, ponerte en su lugar sin proyectarle tus deseos, dar seguridad y confianza.
- Servir de apoyo al otro; estar disponible, a la escucha del otro, securizarle.
- Estar a su lado, vigilando por su seguridad y estar disponible para favorecer al máximo su propia autonomía.
- Estar cerca del otro, pero dejarlo que experimente; avanzarte a los posibles peligros; ofrecerle un continente a través del contacto, escucharle tónicamente; saber esperar; adaptarte a su ritmo; darle seguridad y confianza.
- Escucha, distancia, empatía, estar disponible, anticipar peligros, respetar su deseo, estar como figura securizante, observarle y hacer un lectura tónica de su cuerpo.

Vamos a transcribir la reflexión realizada por una alumna en su memoria:

«Acompañamos desde la empatía y el respeto al deseo y la autonomía, con una actitud cálida. Acompañar es estar a su lado, cerca, que te pueda tener al alcance cuando lo necesite. El acompañamiento implica escuchar las iniciativas y demandas del otro, y responder a éstas, ajustarse, no anticiparse. Para acompañar bien y ofrecer seguridad, el acompañante debe sentirse seguro, y apreciar el placer del movimiento, porque desde ahí trabajamos, así como mostrarse presente: le damos pistas avisándole de obstáculos, ofreciéndole puntos de referencia, sugiriendo cosas que hay a su alrededor, que pueda usar como quiera, porque acompañar es también sugerir, proponer, no imponer. Esto me recuerda el ritual de entrada en las sesiones con los niños, cuando estamos sentados en círculo, se habla sobre lo que hay

4. Aquí aparecen sólo algunas de las reflexiones. Ver en Camps y Tomás (2003), las reflexiones de los alumnos sobre ser acompañado o sobre lo que no es acompañar.

en la sala y lo que se puede hacer con los elementos disponibles. En cambio, una transformación excesiva o insuficiente por parte del acompañante, no permitirá el acompañamiento. Debe existir una transformación mutua, de modo que el que acompaña siga ciertos criterios en su transformación, y pueda ofrecer cierta permanencia, sin diluirse en el deseo del otro. Por otra parte, tampoco es ajustada la sobreprotección, que invade y anula o impide el deseo de la persona a la que acompañamos: si nos anticipamos y predeterminamos la actividad, dirigimos, no acompañamos. Descuidar la seguridad también obstaculiza el deseo, que necesita cierta garantía para atreverse a la materialización» (Eva Guerrero, primer año del Máster).

Actitud del psicomotricista y manifestaciones de la transferencia en sesiones de educación y terapia psicomotriz

Tal como hemos mencionado al hablar de la transferencia en el tercer apartado, y concretamente a la relación que se establece entre el niño/a o persona con la que realizamos la intervención y el psicomotricista, nos referimos a vivencias, afectos, *relaciones objetales*, experimentadas anteriormente, pero que son actuadas en el aquí y el ahora. Así, en las sesiones de educación y terapia psicomotriz, se da un *desplazamiento*, que puede generar enormes malentendidos. Entendemos por desplazamiento, el proceso psíquico inconsciente que, por medio de un deslizamiento asociativo, transforma los elementos primordiales de un contenido latente en detalles secundarios de un contenido manifiesto (ROUDINESCO, 1998).

Todo el proceso de formación personal permitirá que éste vaya haciendo conscientes aspectos de su psiquismo, que condicionan sus actitudes y se manifiestan en el proceso transferencial, y todo ello se reflejará en su trabajo con los niños o las personas con las que realice la intervención. Sin esa formación, no es posible acompañar al otro en su proceso de crecimiento y de transformación.

Así pues, una buena formación personal permitirá que la relación transferencial se convierta en el motor de la transformación de la persona con la que el psicomotricista va a intervenir, puesto que «sólo desde una relación transferencial pueden movilizarse las estructuras profundas» (PARRINHA, 1993).

Cerenini (2001) se refiere a ello, al hablar sobre cómo el niño pone en juego la dimensión simbólica de su imaginario a través de su tono, postura, movimiento y su expresividad psicomotriz y la proyecta en sus juegos y sus creaciones, accediendo a la transformación de sí mismo desde una dimensión tónico-emocional. Y afirma que este paso sólo «es posible si el niño está en relación con un adulto maleable

y transformable a su vez, que sepa ponerse en escucha empática y sepa actuar en asimetría, que reconozca sus límites proyectivos y controle sus dinámicas de deseo» (2001, 41).

Como vemos, esta autora se refiere tanto a aspectos actitudinales, que hemos comentado ya en el primer apartado, como a otros aspectos que tienen que ver con el funcionamiento del psiquismo, en muchos casos a nivel inconsciente.

En la misma línea podemos situar las palabras de Rota (1993, 37): «Especialmente en la intervención con sujetos con una totalidad corporal fragilizada o desestructurada se producen situaciones transferenciales, a partir de las cuales, la intervención del psicomotricista adquiere significación en relación con la historia corporal originaria del sujeto». Estas situaciones requieren una sólida formación personal para poder establecer una relación transferencial positiva.

Rodríguez señala que es importante conocer «las *transferencias* de un protagonista sobre el otro, según los deseos, fantasmas y resistencias inconscientes comunes a la pareja paciente-terapeuta. En los momentos de bloqueo terapéutico... habrá que preguntarse qué está influyendo de una forma inconsciente...» (RODRÍGUEZ, 2004, 44). En este caso, la ayuda de un supervisor puede ser fundamental. También se refiere a la importancia de un trabajo continuo sobre la propia *contratransferencia* provocada por la transferencia del niño. Entendemos por *contratransferencia* el «conjunto de manifestaciones del inconsciente del analista relacionadas con las manifestaciones de la transferencia del paciente» (ROUDINESCO, 1998).

Continúa Rodríguez: «Este trabajo personal no es nada fácil, significa una pregunta sobre el propio actuar, jugar, decir... significa aceptar poder equivocarse y cambiar de táctica terapéutica. Pero, sobre todo, significa estar atento a la *contraidentificación* proyectiva, zona oscura de la terapia que, en vez de hacerla avanzar, puede hacerla retroceder» (RODRÍGUEZ, 2004, 44-45). Este autor cita también la importancia de una formación continua que pueda cuestionar el estado de nuestra *contratransferencia*.

La intervención del psicomotricista y la puesta en acto del sistema de actitudes puede estar condicionada, en muchos casos, por aspectos vinculados a su propia historia y que condicionan su actuación de forma inconsciente. Aquí cabe citar, además del mecanismo transferencial, los *mecanismos de defensa* frente a las situaciones de frustración, cuando el deseo encuentra obstáculos para su realización, a través de los cuatro destinos pulsionales posibles: *represión* (proceso que apunta a mantener en el inconsciente todas las ideas y representaciones ligadas a las pulsiones cuya realización, generadora de placer, afectaría al

equilibrio del funcionamiento psicológico del individuo al convertirse en fuente de displacer. Freud la consideraba constitutiva del núcleo original del inconsciente), *formación reactiva* (transformación de un deseo inconsciente juzgado culpable en un deseo consciente que se le opondrá), *vuelta contra sí mismo* (el sujeto destina su energía libidinal al propio yo, para intentar obtener la satisfacción a través de sí mismo; puede llevar tanto a un narcisismo como a una autoagresión (TOMÁS, 1993), o *sublimación* (actividad humana –creación literaria, artística, intelectual, religiosa– sin relación aparente con la sexualidad, pero que extrae su fuerza de la pulsión sexual desplazada hacia un fin no sexual, invistiendo objetos valorados socialmente), y sus ramificaciones.

En otros momentos, el psicomotricista puede proyectar sobre la persona con la que interviene algunos deseos que provienen de él, pero cuyo origen él mismo desconoce y atribuye a una alteridad exterior (*proyección*). En simetría con el mecanismo de proyección, la *introyección*, como mecanismo de defensa, se refiere al modo en que el sujeto hace entrar fantasmáticamente los objetos del afuera en el interior de su esfera de interés, incorporando por tanto elementos del mundo externo al interior de su psiquismo. La introyección está en la base de la *identificación*: proceso central mediante el cual el sujeto se constituye y se transforma asimilando y apropiándose, en momentos clave de su evolución, de aspectos, atributos o rasgos de los seres humanos de su entorno (ROUDINESCO, 1998; TOMÁS, 1993).

«Es imposible que la intersubjetividad no esté presente en la relación con el otro. Resulta por ello imprescindible acceder al propio conocimiento, para evitar distorsiones en la percepción de las relaciones objetales, debidas a los mecanismos de proyección e introyección. Es en función de éstos, que atribuimos al otro nuestra propia conflictividad y los mecanismos de defensa que hemos incorporado frente a la misma, para constituirmos como sujetos» (CAMPS y TOMÁS, 2003).

Hemos observado también, en ocasiones, cómo el psicomotricista repite con insistencia determinadas situaciones. Podríamos hablar aquí de la *«compulsión de repetición»*, o proceso inconsciente, y como tal indomable, que obliga al sujeto a reproducir secuencias (actos, ideas, pensamientos) que en su origen generaron sufrimiento y que han conservado ese carácter doloroso (ROUDINESCO, 1998).

Es importante que el psicomotricista conozca todos estos procesos psíquicos para poder tomar conciencia de ellos y hacer una intervención lo más ajustada al deseo, carencias y necesidades del niño.

La observación de las estrategias de intervención del psicomotricista: guión de observación

Presentamos una propuesta para observar la intervención del psicomotricista. El lector puede ver otra propuesta anterior, complementaria a ésta y con otros matices, en Sánchez y Llorca (2001). Algunos aspectos de la misma están recogidos aquí, no así otros, como la intervención del psicomotricista en el ritual de entrada, en las actividades sensoriomotrices, en el juego simbólico, en el ritual de salida y en la representación, que pueden encontrarse allí de forma detallada. También se recogen algunos indicadores de la propuesta de Franc (2004), aunque adaptados a nuestra categorización. A partir de la misma, es posible elaborar un guión de observación que matice y concrete cada uno de los aspectos.

Para ello partiremos de la conceptualización de la propia observación, así como de las estrategias, niveles y parámetros de la observación en relación a los niños, a partir del trabajo de García Olalla (2000, 10): «La observación es un proceso de selección y estructuración de los datos de la experiencia, cuyo objetivo es construir redes de significación a partir de un modelo interno o marco de interpretación... La observación será objetiva dentro del marco de referencia que uno se fija y la interpretación tendrá valor desde este marco».

«La observación implica también una actitud de receptividad y sensibilidad, una competencia para captar y dar significados a la acción del niño (en este caso, del psicomotricista). Observamos para comprender y así poder situar mejor nuestra intervención. La comprensión supone la búsqueda de significados y de intenciones en la acción del niño y en nuestra propia acción» (GARCÍA OLALLA, 2000, 11).

A continuación vamos a definir, por este orden, las estrategias que vamos a utilizar, los niveles de la observación y los parámetros de ésta.

1. Estrategias para la observación:

- 1.1.- Auto-observación: a través de la transcripción de la sesión, una vez que ha acabado, o mediante la grabación de la sesión para volver sobre la propia práctica.
- 1.2.- Dos coterapeutas en la sesión, en trabajo colaborativo.
- 1.3.- Supervisión por parte de un profesional.

En los tres casos, es necesario haber desarrollado las competencias para la observación para encontrar significado a la acción del niño y a la intervención del terapeuta.

En la observación es difícil que no aparezcan deformaciones subjetivas. «Las deformaciones son, para un observador atento, el medio de preguntarse por su propia mirada y para aprender acerca de lo que hay de sí mismo en sus proyecciones afectivas y más aún cuando la observación de lo 'no verbal' nos conecta con nuestras emociones más lejanas y también con nuestros fantasmas y nuestras angustias más arcaicas» (AUCOUTURIER, 2004, 136). Estas palabras nos parecen especialmente apropiadas en el caso de la auto-observación. Siguiendo a dicho autor, va a ser fundamental que el psicomotricista cuente con una buena metodología de observación, que le permitirá descentrarse de sus proyecciones, para realizar una observación empática y con una atención sostenida. Creemos que las estrategias, niveles y parámetros que planteamos pueden ser una buena ayuda metodológica para ayudar a hacer conscientes esas deformaciones subjetivas, de forma especial, a través del proceso de supervisión.

En relación con estas estrategias, y tal como señala Mila (2001), el registro en video es una herramienta imprescindible. Este autor propone también, además del registro en video, el registro de un observador o registro escrito que pudo realizar el psicomotricista inmediatamente después de la sesión. Este registro es al que nosotros nos referimos como transcripción de la sesión. Mila comenta cómo a veces en ese relato de la sesión aparecen omisiones, que van a poder ser luego trabajadas por el supervisor.

2. Niveles de la observación (GARCÍA OLALLA, 2000), que se darían en las tres estrategias citadas:

1º) El tiempo de la descripción, de la narración: observación interactiva con estructura narrativa, encadenando lo que hace el niño con lo que hace el psicomotricista. Cómo se transforma la acción a partir de las actuaciones de cada uno. «Es un momento para escuchar las primeras resonancias afectivas que me produce esta interacción» (GARCÍA OLALLA, 2000, 12). Puede ser a través de una transcripción de la sesión una vez finalizada, a través de la filmación y análisis en video o a través de la transcripción de la sesión, mientras transcurre, por parte de un supervisor.

2º) El análisis sistemático de la interacción: es un segundo nivel de análisis más sistemático que se organizará a partir de una serie de dimensiones y parámetros considerados significativos (*ver apartado 3: parámetros de la observación*). ¿Cómo utiliza el tiempo o el espacio?, ¿cómo se encadenan

los hechos? ¿cuál es el sentido de la acción del psicomotricista en relación al niño? ¿cómo se transforman mutuamente?

3º) La elaboración del sentido y de nuestras hipótesis de trabajo: «Es el momento de restituir la dinámica de la acción y descubrir su sentido, dando cuenta de las relaciones entre los parámetros observados y reconstruyendo hechos y sucesos a la luz de una teoría explicativa» (GARCÍA OLALLA, 2000, 14).

3. Parámetros de la observación (citamos sólo los bloques que podríamos observar; dentro de cada uno de ellos, cada psicomotricista puede elaborar una parrilla detallada para hacer el registro de la intervención):

1.- *Actitud corporal* del psicomotricista: movimiento, postura, tono, adecuación del tono a la actividad (hipertonía, hipotonía...) y su distribución en las zonas corporales (lado del cuerpo, parte superior-inferior...), gestualidad (sonrisa, inhibición...), mirada, transformación tónica.

2.- *Actitudes psicomotrices*:

- Capacidad de escucha:

- Escucha del otro.
- Atiende las demandas del niño de forma ajustada.
- Observación, a partir de los parámetros psicomotrices, de la expresividad psicomotriz del niño.
- Empatía.
- Espera (no se anticipa ni interrumpe la acción del niño, deja hacer al grupo).
- Escucha de sí mismo.

- Disponibilidad:

- Utilización de mediadores corporales (mirada, voz, gestos, postura, tacto, cuerpo, objetos).
- Ajuste tónico (diálogo tónico).
- Transformación (a nivel tónico, ajustes, rupturas...).
- Disimetría y compañero simbólico.
- Estrategias generales: colaboración, acuerdo, sorpresa, afirmación, refuerzo, invitación, provocación, afectividad, imitación, oposición,

hace propuestas, favorece relación entre iguales, la autonomía, la iniciativa, la creatividad...).

- Espejo.

- Contención:

- Claridad en los límites (normas claras, firmeza, frustración).
- Mirada periférica.
- Seguridad afectiva y física (seguriza, permisivo...).
- Contención a través de la palabra.

3.- Utilización del *espacio*: espacios que ocupa o construye, dónde se sitúa en relación al niño, adecuación de espacios, espacios evitados, novedad de la propuesta...

4.- Utilización del *tiempo*: ritmo, paradas, cambios, flexibilidad, ajuste en la organización del tiempo de la sesión, señalamiento de inicio y final distintos momentos...

5.- Utilización del *material*: variedad, repeticiones, carácter (tipo de material, qué características tienen), maneras (repetición, creación, relación con el tono...), calidad en su utilización, evolución de los objetos que utiliza, adecuación de materiales...

6.- *Repeticiones*: espacio, juego, materiales...

7.- *Relación con los niños*: con cuáles (evitación, fijación, rechazo de los que le ponen en dificultad...), modalidades de interacción (provocación, propuestas, imitación, apego, oposición, seducción, dependencia), ajuste a nivel tónico, sensorial y postural, construcción de la relación...

8.- *Actuación y límites* frente a las conductas de inhibición, agresión, fusión...

9.- Utilización del *lenguaje* (ajuste del lenguaje al nivel del niño, tono de voz, expresividad, consonancia entre lenguaje verbal y no verbal, pone palabras a las acciones de los niños, utiliza preguntas, promueve el acceso a la representación...).

10.- Análisis de los aspectos *inconscientes* que se han movilizado en la sesión: mecanismos de defensa, proyecciones, resistencias...

11.- Análisis del mecanismo *transferencial* y *contratransferencial*.

Para la observación de los dos últimos puntos, puesto que son aspectos vinculados a las manifestaciones del inconsciente, proponemos dos estrategias: por parte del psicomotricista que realiza la intervención, la elaboración de un diario de sesiones; y, por otro lado, la necesidad de una supervisión por parte de un terapeuta psicomotriz, con amplia experiencia y recorrido tanto a nivel profesional como en formación personal.

La *supervisión* es una estrategia fundamental en la intervención psicomotriz, puesto que permite poner en evidencia aspectos que de otra forma pasarían por alto y que pueden estar condicionando la evolución de las personas con las que se está realizando la intervención. En relación con la supervisión, Mila se refiere a la misma como un espacio de formación:

«Espacio de formación tanto para el psicomotricista que lleva su material a supervisar como para el psicomotricista supervisor. Es un espacio de formación, de aprendizaje construido entre colegas, donde el psicomotricista que supervisa lleva a supervisar su material, en donde suele estar lo que no comprende, lo que no tiene para él explicación, lo que le angustia... La supervisión es un espacio de encuentro y confrontación de ideas, espacio de reflexión y espacio de incertidumbre. Espacio en donde se pueden poner sobre la mesa los puntos ciegos de un trabajo terapéutico, de un trabajo educativo o del funcionamiento institucional y donde a través de la reflexión sobre la tarea pueden abrirse espacios para la profundización teórica, la búsqueda bibliográfica y el pensar sobre lo que se hace» (MILA, 2001, 77).

También en nuestro grupo de investigación hemos planteado, durante este curso, la supervisión de las sesiones de terapia psicomotriz con niños con trastornos graves del desarrollo, por parte de un terapeuta psicomotriz y de una psicoanalista.

El dispositivo de supervisión, que se encuadraría al mismo tiempo en una experiencia interdisciplinar, lo utilizamos también en la formación personal de los alumnos del máster en terapia psicomotriz que impartimos en nuestra universidad. Concretamente, las sesiones de formación personal del máster son preparadas y, una vez realizadas, son analizadas, además de las dos psicomotricistas que nos responsabilizamos de las mismas, por un terapeuta psicomotriz, con amplia experiencia tanto profesional como en formación personal en psicomotricidad y por una psicoanalista, también de amplia trayectoria profesional y personal. La experiencia es enormemente enriquecedora, nos permite reconocer los propios límites, las propias defensas, las posibles proyecciones, etc. Vamos a citar un ejemplo que no implica aspectos íntimos de los alumnos del máster: después de una de las sesiones, durante el proceso de supervisión, se nos hace ver que el

hecho de que el grupo, en una situación o propuesta concreta, «no se deja ir», «no se suelta» (dificultad en los juegos de oposición, lucha, persecución...), puede estar vinculado a que «tampoco nosotras nos dejamos ir», en esa situación, o a nuestras resistencias en relación a la oposición.

Conclusión

La observación de la intervención del psicomotricista no es fácil, puesto que durante la intervención del mismo se movilizan en él aspectos tanto conscientes como inconscientes, que tienen que ver con su propia historia, y dificultan su auto-observación o la revisión de su propia práctica. Pero también del lado de la persona que realiza la observación van a movilizarse muchas veces aspectos de los que no somos conscientes, que pueden interferir en la observación. Por ello, en ambos casos, va a ser imprescindible conocer el funcionamiento del psiquismo humano y haber incorporado un sistema de actitudes, a partir de una trayectoria de formación teórica, personal y pedagógica o práctica. Sólo ello permitirá releer la intervención del psicomotricista desde la distancia suficiente para no proyectar ni interpretar. Sobre todo ello hemos pretendido reflexionar en este escrito.

Acabamos con una frase de una alumna del máster, que creemos sintetiza lo que hemos desarrollado en este artículo:

«La formación personal me ha hecho abrir los ojos de una forma que no sé ni cómo describir. Ahora sé que uno debe comprenderse para comprender, que realidad sólo hay una, pero que cada uno tiene su visión subjetiva».

Referencias bibliográficas

- ARNAIZ, P., RABADÁN, M. y VIVES, I. (2001). *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Málaga: Aljibe.
- AUCOUTURIER, B. (1990). "Teoría de la práctica psicomotriz". *Cuadernos de psicomotricidad*, 9. Bergara: UNED.
- AUCOUTURIER, B. (2001). "Perturbaciones psicomotrices". Conferencia impartida en el Departamento de Psicología (Postgrado "Intervención psicomotriz en clínica y aprendizaje"). Universidad Rovira i Virgili. Tarragona, marzo (no publicada).
- AUCOUTURIER, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- AUCOUTURIER, B.; DARRAULT, I. y EMPINET, J. L. (1985). *La práctica psicomotriz. Reeducción y Terapia*. Madrid: Científico-Médica.

- BOSCAINI, F. (1994). "La educación psicomotriz en la relación pedagógica". *Psicomotricidad*, 46, 17-23.
- CAMPS, C. (2002). "El esquema corporal". En LLORCA, M. (coord.): *La Práctica Psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento* (pp. 355- 398). Málaga: Aljibe.
- CAMPS, C. y GARCÍA OLALLA, L. (2004 a). "La formación personal del psicomotricista como proceso de cambio y transformación". *Entre Líneas*, 16, 7-20.
- CAMPS, C. y GARCÍA OLALLA, L. (2004 b). "La formación personal en psicomotricidad como facilitadora del desarrollo de competencias y actitudes transversales en la formación del alumnado universitario". Comunicación presentada al 3er Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Universitat Girona: CD Actas del congreso.
- CAMPS, C. y TOMÁS, I. (2003). "Manifestaciones de la transferencia, en la intervención psicomotriz". En: *Actas II Congreso Estatal de Psicomotricidad* (pp. 91-102). Madrid: Indivisa.
- CERENINI, G. (2001). "La psicomotricidad en terapia". En: *Desarrollo e intervención psicomotriz. Actas I Congreso Estatal de Psicomotricidad* (pp. 39-43). Barcelona: FAPee.
- CONTANT, M. y CALZA, A. (1991). *La unidad psicosomática en psicomotricidad*. Barcelona: Masson.
- Enciclopedia Catalana*.
- FRANC, N. (2004). "Propuesta de categorías e indicadores para analizar la participación del psicomotricista en el juego del niño y la niña". *Entre Líneas*, 16, 21-26.
- FREUD, S. (1905). "Fragmento de análisis de un caso de histeria". En *Obras Completas de Freud (1992)*, Vol. VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1915). "Pulsiones y destinos de pulsión". En *Obras Completas de Freud (1992)*, Vol. XIV. Buenos Aires: Amorrortu.
- GARCÍA OLALLA, L. (2000). "La observación psicomotriz: transformar la experiencia compartida en comprensión. Propuestas para un análisis interactivo". *Entre Líneas*, 7, 10-14.
- GAUBERTI, M. (1993). *Mère-enfant: à corps et à vie*. Paris: Masson.
- LAPIERRE, A. (1997). *Psicoanálisis y análisis corporal de la relación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- LAPIERRE, A. (2005). "La formación personal". Ponencia presentada en las "IV Jornadas Canarias de Psicomotricidad".
- LLORCA, M. y SÁNCHEZ, J. (2003). *Psicomotricidad y necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- MILA, J., CHERRO, M. y otros (2000). "La formación del rol del psicomotricista a través del trabajo corporal". *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 0, 65-76. Edición digital: www.iberopsicomot.net
- MILA, J. (2001). "La supervisión clínica y la supervisión institucional, ineludibles instancias de formación de postgrado o formación permanente, en psicomotricidad". *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 4, 75-82.
- MILA, J. (2002). "La construcción del cuerpo del psicomotricista". En LLORCA, M. (coord.): *La Práctica Psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*, (pp. 181-194). Málaga: Aljibe.
- PARRINHA, M. (1993). "Formación de formadores: una reflexión sobre la especificidad y la importancia del formador en la práctica psicomotriz". En *Actas Congreso Expresión, Comunicación y Psicomotricidad* (pp. 67-70). Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.
- RODRÍGUEZ, J. A. (2003). "Construcción de la Hipótesis Terapéutica en la Práctica Psicomotriz". En: *Actas II Congreso Estatal de Psicomotricidad* (pp. 113-118). Madrid: Indivisa.
- RODRÍGUEZ, R. (2004). *Terapia psicomotriz infantil*. Madrid: CIE.
- ROTA, J. (1993). "Práctica psicomotriz: la formación en el marco de los cursos anuales y trienales". En: *Actas Congreso Expresión, Comunicación y Psicomotricidad* (pp. 35-39). Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.
- ROTA, J. (1999). "La relación vincular en el trabajo del psicomotricista". *Psicomotricidad*, Vol. 1-2 (nº 61-62). Madrid: Citap.
- ROUDINESCO, E. y PLON, M. (1998). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- SÁNCHEZ, J. y LLORCA, M. (2001). "El rol del psicomotricista". *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 3, 57-76. Edición digital. www.iberopsicomot.net
- TOMÁS, I. (1993). "Diferencias individuales frente al estrés en una Unidad de Urgencias Hospitalarias". *Tesis Doctoral*. Universitat Rovira i Virgili (no publicada).
- VALSAGNA, A. A. (2003). "La formación corporal del psicomotricista". *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 11, 5-12. Edición digital: www.iberopsicomot.net

Acerca de la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier

Myrtha Chokler

El G.E.P.P. de Tours, Francia es un grupo de estudios de la Práctica Psicomotriz formado por reeducadores que se reúnen regularmente desde hace varios años bajo la dirección de Bernard Aucouturier.

El G.E.P.P. tiene por objetivos:

- *profundizar la investigación teórica y práctica en psicomotricidad;*
- *elaborar una coherencia en la ayuda psicomotriz y psicopedagógica;*
- *analizar la puesta en marcha de las prácticas y su campo de acción en el marco institucional.*
-

Forman parte del G.E.P.P. Michel Albert, Françoise Asselin, Louis Caplanne, Pierre Cerisier, Eloi Dupin, Josette Fleta, Marie-Odile Gcais, Monique Godreau, Jacqueline Mahler, Annie Martin, Josiane Mauvillain, Marie-Dominique Moreau, Nelly Perrot, Gladis Portnoy, Catherine Rajnak, Rocío Rodríguez, Joele Roux, Yvette Sausset, Marcelle Schotte Carmen Zaldívar Ruiz.

Desde 1981 hasta la fecha, las ideas, la práctica, la experiencia y la presencia de Bernard Aucouturier en el campo de la psicomotricidad ha nutrido generaciones de psicomotricistas en Argentina.

Aún más que por su trayectoria brillante, desde que revolucionara con su Bruno y la Simbología del Movimiento la psicomotricidad de los últimos 25 años, es por su apertura, su generosidad para mostrar su trabajo, por la calidez respetuosa con que nos ha recibido siempre en Tours, en su laboratorio personal de la sala de psicomotricidad del Palais de Sports, por los momentos de elaboración compartida, de cuestionamientos y de dudas, por su persistente actitud productiva y crítica, que se interroga, cuestiona y recrea desde sus prácticas, a sus fundamentos teóricos y sus dispositivos técnicos, abriéndose a las ideas de otros, reflexionando, integrando y recreando, transformando y transformándose, Bernard Aucouturier es para nosotros el paradigma del “maestro.”

El trabajo de capacitación permanente, de supervisión, de formación personal que lleva a cabo anualmente en FUNDARI y en muchas instituciones de Europa y Latinoamérica ha permitido fundamentar, precisar y elaborar una Práctica Psicomotriz que se identifica por su originalidad, por la especificidad de su encuadre, los dispositivos que utiliza, el

itinerario, la direccionalidad de su acción y en particular por la vía regia de la intervención que es la resonancia tónico-emocional recíproca entre el psicomotricista y el niño.

Al mismo tiempo, esta particular concepción de la relación educativa, preventiva y terapéutica ha aportado una mirada más amplia de los procesos subyacentes en la motricidad infantil y brindado una serie de recursos técnicos que ha enriquecido el campo de otras disciplinas implicadas en el desarrollo, en la salud y en la pedagogía, reconociéndolos como instrumento para el conocimiento profundo y la comprensión de la dinámica psicológica del niño a través de la vía sensoriomotriz.

Desde esta perspectiva hemos seleccionado una serie de ideas y trabajos realizados a partir de los cursos, conferencias y diferentes publicaciones que Bernard Aucouturier nos ha transmitido a lo largo de tantos años de intercambio y aprendizaje y que nos han motivado reflexiones, cambios actitudinales, reestructuración de estrategias y tácticas de abordaje de la cada vez más compleja y pluridimensional problemática educativa y clínica.

Hemos tomado entre otras, las ediciones del Grupo de Estudios de la Práctica Psicomotriz de Tours. Realizamos traducciones, adaptaciones, reescrituras y articulaciones con conceptos vertidos en los seminarios dictados en Buenos Aires, Mendoza, Tierra del Fuego, en los Stages Internacionales de la ASEEFOP (Asociación Europea de Escuelas de Formación en la Práctica Psicomotriz) en los que FUNDARI participa regularmente desde hace 10 años, integrándolos con elaboraciones propias.

Esta es otra entrega de una serie de publicaciones revisadas que apuntan a poner a disposición de nuestros estudiantes y otros profesionales, un material de interés, con el objetivo de promover la difusión y el debate de las ideas, de enriquecer y recrear las técnicas, partiendo de la práctica concreta en realidades complejas, diferentes y específicas, que permitan, aún con su diversidad, construir un cuerpo teórico y un hacer cotidiano coherente, como instrumento que de respuesta a las necesidades concretas de los niños y también de los adultos que cuidan a los niños. Es un recorrido necesario para ir definiendo cada vez más esta corriente de la psicomotricidad operativa con la que FUNDARI está comprometida.

Comentarios sobre la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturjer

La Práctica Psicomotriz educativa y preventiva

Definición y objetivos

La Práctica Psicomotriz educativa y preventiva, llevada a cabo en la institución educativa por un psicomotricista, tiene como objetivo estratégico el apuntalamiento de los factores facilitadores de la maduración del niño a través de la vía sensoriomotora.

Hay una etapa del desarrollo del niño en el que forma su pensamiento, no sólo cognitivo, sino su pensamiento profundo, inconsciente y fantasmático a partir de la motricidad. Este período esencial para la Constitución de su personalidad en su conjunto y de su psiquismo en especial abarca los primeros 5 años de vida, más particularmente los primeros 24 meses.

Es una etapa somatopsíquica que parte de la acción y de la interacción con el medio, donde la sensorialidad, la motricidad, la corporeidad es la condición misma de existencia, de desarrollo y de expresión del psiquismo. Dice a H.Wallon “nada hay en el niño más que su cuerpo como expresión de su psiquismo.”

Es la etapa de la integración, de la indiferenciación en la cual la sensoriomotricidad constituye la trama en que se anudan las sensaciones, las emociones, los afectos, el contacto y la distancia con el Otro, las interacciones y el placer, o el displacer que ellas aportan, la integración de las sensaciones de sostén y de continencia o de caída y abandono, las huellas mnémicas de esas sensaciones corporales que en su reiteración, en su ratificación o en su rectificación irán construyendo protorrepresentaciones aun difusas e inestables y luego representaciones mentales inconscientes, los fantasmas originarios y las bases del pensamiento y el conocimiento del mundo. Esta es la etapa en la que el niño vive intensamente su trabajo personal de constitución de la subjetividad, de instituirse progresivamente como sujeto original y diferente del otro y simultáneamente la socialización en el núcleo-familia y en la institución escolar maternal, jardín de infantes o preescolar. Trama compleja y arduo trabajo para un protoinfante devenir infante.

Condiciones

Para la Práctica Psicomotriz en el ámbito escolar se requiere de un proyecto educativo que se base en una concepción del niño, de su proceso madurativo y de la función de la institución educativa, que reconozca la dinámica propia y las necesidades específicas del niño, que privilegie como finalidad la concreción de las condiciones para su desarrollo armonioso a través del placer del movimiento, de la comunicación, del placer de la expresión y de la creación, del placer de la acción, la investigación y el descubrimiento, del placer de la actividad cognitiva y lógica. Un proyecto educativo coherente concebido como un itinerario de maduración y tendiente al mismo tiempo a la prevención y a la detección temprana de las alteraciones de la estructura y de la dinámica afectiva, motriz, cognitiva y relacional.

Los conceptos fundamentales

Para la concreción de tal proyecto es necesario el estudio de los parámetros a través de los cuales se manifiestan los procesos de expresión y comunicación no verbal y verbal, de identificación, de creación y de descentración. En síntesis, los parámetros que nos devela la **expresividad motriz** del niño. Motricidad comprendida como emergente del cuerpo afectado por la dinámica de los afectos y los fantasmas y como simbolización de la historia profunda de la separación, la individuación y la pérdida del otro.

Esta historia se expresa en dos niveles:

- a) Un período originario, de angustias arcaicas de pérdida del cuerpo y por lo tanto también del otro, periodo de constitución de los fantasmas sensoriomotores originarios (omnipotencia, devoración, persecución, etc.) como producto de las protorrepresentaciones mentales, como estrategia yoica que permite la elaboración de las angustias arcaicas. Período de la constitución subjetiva, de la enunciación del Yo.
- b) Un segundo período de expresión de la angustia de incompletud, de castración, referentes de la etapa edípica.

El eje central

El instrumento privilegiado del niño para la superación de la angustia es el juego, cuyos diferentes niveles de simbolización permiten el despliegue, dominio y elaboración de los fantasmas.

Se puede reconocer un primer nivel de **reaseguramiento profundo de la angustia de pérdida** a través de:

- Juegos de placer sensoriomotor (rotaciones, giros, saltos, caídas, balanceos, estiramientos, trepados, equilibrios y desequilibrios)
- juegos de destrucción y construcción.
- juegos de presencia y ausencia (escondidas).
- juegos de persecución (atrapar y ser atrapado).
- juegos de omnipotencia.
- juegos de identificación con el yo ideal.
- juegos de identificación con el agresor.

El segundo nivel de reaseguramiento de la angustia de incompletud o de castración se expresa en juegos generalmente diferentes en varones y niñas, ligados a la identificación sexual y a los roles:

- en las niñas predominan, aunque no son excluyentes, los juegos de envolturas del cuerpo, proximidad al cuerpo, atraer hacia si, juegos de cuidados y reparación, de coordinación y destreza manual, juegos con muñecas y disfraces elaborados.
- en los varones predominan los juegos de competición motriz, de poder y fuerza, de acrobacia, de velocidad, de agresión con fusiles, espadas, revólveres, la apertura del cuerpo en la separación del eje. Los disfraces generalmente son menos elaborados y sólo necesitan un elemento que represente simbólicamente sus atributos.

El tercer nivel está constituido por los juegos reglados que exigen mayor distanciamiento emocional, un descentramiento importante, el ponerse en el lugar del otro, la integración de la ley y la comprensión de normas cada vez más elaboradas simbólicamente y más eficaces en la socialización.

El encuadre

El encuadre enmarca, delimita, contiene el proceso, separa el adentro del afuera, lo significa y permite construir justamente las condiciones de posibilidad para el desarrollo, el aprendizaje, la creación o la terapia.

Este marco, con su un carácter de estabilidad y continencia, permite la movilidad la transformación, el proceso de cambio dentro de su espacio.

El encuadre se constituye en un contrato que, al principio explícito, se va haciendo implícito y en esa medida, es depositario de las ansiedades básicas que se activan en toda situación de encuentro y de reencuentro permitiendo el despliegue, la manifestación, la elaboración, de los factores que facilitan o que obstaculizan los procesos de maduración y cambio.

Las constantes de espacio, objetos, tiempo, frecuencia, duración y las constantes personales juegan un rol fundamental en la generación de las condiciones de seguridad, de confianza, de contención, y de referencia que permiten los procesos de cambio y el registro de los elementos que señalan esos cambios. La regularidad y estabilidad del lugar, los días de la semana y los horarios, de los objetos, de quiénes participan del encuentro y de sus roles son instituyentes del encuadre como marco de contención y regulación del proceso. Existe una dialéctica entre la estabilidad del encuadre y la movilidad del proceso. A su vez existe una dialéctica entre la relativa estabilidad y la necesaria adaptabilidad del encuadre en relación a los cambios que se producen. Indudablemente es el psicomotricista el garante de la instalación y el sostén del encuadre. Su flexibilidad relativa está en función de la capacidad de continencia interna del sujeto. Ante mayor riesgo de desborde, mayor firmeza y estabilidad requiere el encuadre para garantizar las condiciones de posibilidad del proceso. Las modificaciones inesperadas o poco elaboradas del encuadre provocan siempre efectos más o menos controlables. Las rupturas de encuadre, provocan desgarramientos, a través de los cuales se filtran, se liberan y muchas veces se potencian las ansiedades con efectos imprevisibles y siempre sumamente costosos.

El dispositivo espacial y temporal de la Práctica Psicomotriz

El dispositivo espacial y temporal está en función de la estrategia general y de la concepción del recorrido madurativo que parte de la acción hacia la representación. Como decía H. Wallon, “del acto al pensamiento”. Este dispositivo fue creado por Bernard Aucouturier en relación a los lugares predominantes de la expresividad en los distintos estadios de maduración. El objetivo del dispositivo, su flexibilidad y variabilidad, es facilitar ese itinerario a cada uno de los niños, en cada una de sus etapas. Los materiales, los lugares y los objetos cobran significación como apoyatura de la expresividad y factor de transformación.

El dispositivo espacial y temporal comprende:

1. un ritual de entrada.
2. un espacio, un tiempo y un material especialmente facilitador del placer sensoriomotor.
3. Un momento para la historia, el cuento o el relato.
4. Un lugar y un tiempo facilitador de la distanciaci3n, de la descentraci3n, de la actividad l3gico cognitiva, y/o de la expresividad plástica, gráfrica o lingüística.
5. Un ritual de salida.

Ritual de entrada

El ritual de entrada incluye una serie de gestos, actitudes, palabras de saludo y acogida constitutivos del pasaje, tránsito, puente y al mismo tiempo límite, necesarios para la demarcaci3n y ruptura simb3lica, con la mayor confianza y seguridad posible, entre el afuera de la realidad cotidiana y el adentro del espacio transicional del juego y la relaci3n simb3lica transferencial. Esto requiere una aceptaci3n recíproca, una codificaci3n progresiva, un acuerdo sobre las reglas de funcionamiento y sobre los roles. La estrategia ajustada se instala en la medida en que se reciba auténticamente lo que el ni3o o el grupo de ni3os trae y aporta desde lo real, desde lo emocional, desde el deseo y el temor y en tanto el psicomotricista se abra, en una disponibilidad empática, a la aventura de una relaci3n y a una nueva historia en construcci3n.

Espacio, tiempo y material para el placer sensoriomotor

Los almohadones, los bloques de poliuretano, las colchonetas permiten ubicar el lugar de la destrucci3n y la reconstrucci3n simb3lica. Derrumbar, desarmar, empujar, dispersar las torres, los muros, las montañas armadas y rearmadas por el adulto adquiere un sentido profundo en la relaci3n con el otro. Es la desculpabilizaci3n de la destrucci3n simb3lica del otro, por el placer compartido con el psicomotricista. en la provocaci3n y la oposici3n recíproca, en el juego de fuerzas y tácticas para vencer, oponerse o defender. Al mismo tiempo, dialécticamente, reafirma la continuidad del otro, La destrucci3n no implica la desaparici3n, sino la reconstrucci3n y la permanencia, la continuidad en la discontinuidad. La dinámica de la destrucci3n y la reconstrucci3n arroja indicios altamente reveladores de los fantasmas infantiles. La destrucci3n compulsiva e indiscriminada, el temor a destruir, la tolerancia a la oposici3n del otro, la angustia frente a la dispersi3n, el sometimiento al adulto, la intolerancia del tiempo necesario de reconstrucci3n. Las emociones que aparecen, que se inhiben, se descontrolan o se comparten dan cuenta de la estructura del continente psíquico del ni3o y de las situaciones relacionales que lo ponen en riesgo.

La firmeza de los materiales fijos y rígidos, que Soportan las transformaciones del cuerpo, los espaldares, las rampas, las trepadoras, los planos elevados, los lugares de salto, los lugares abiertos para correr, girar, arrojarse, trepar, escalar, facilitan la estimulaci3n laberíntica, las rupturas t3nicas, el placer del movimiento.

Los materiales blandos, promueven el investimento afectivo, los refugios, los contactos, la maleabilidad de sensaciones, los equilibrios y disequilibrios, la fluidez de las emociones más primitivas.

El lugar de la historia

El relato, la narración del cuento en tiempo presente tiene como finalidad a) contener sin bloquear ni aniquilar las emociones liberadas durante el juego de gran despliegue sensoriomotor, b) solicitar la representación mental, la movilidad del pensamiento, cargado emocionalmente por las identificaciones profundas con los personajes y el suspenso de la acción y c) preparar el pasaje al espacio de la distanciaci3n.

El espacio y el tiempo de la descentraci3n.

Los juegos de construcci3n con bloques de madera exigen la consideraci3n de una realidad de la forma, tama1o, consistencia, equilibrio, cantidad que se impone a las pulsiones y a los fantasmas, afirmando los procesos cognitivos. Implica al mismo tiempo la distanciaci3n del cuerpo como eje de la acci3n. El pensamiento operatorio se opone dial3cticamente a la fantasía y al deseo y al mismo tiempo los integra, los transforma y los despliega en la creaci3n. El dibujo, el grafismo el modelado, la producci3n plástica, los juegos l3gicos y el lenguaje oral y la escritura son los apuntalamientos de la expresi3n de las emociones y los fantasmas que se revelan y comunican ahora con formas cada vez m1s jerarquizadas, simbolizadas y socializadas. Es el lugar para la enunciaci3n de un Yo m1s integrado intrasubjetivamente y m1s contenido en sus relaciones intersubjetivas.

Ritual de salida

Es la condici3n para el reaseguramiento del tr1nsito desde el adentro transicional y simb3lico, como toda 1rea de juego, al afuera real de la vida cotidiana, con la profunda certeza de la continuidad del psiquismo, de la identidad, de la estabilidad y seguridad de los v1nculos m1s all1 de la movilizaci3n emocional y fantasm1tica, de las conmociones de las rupturas operadas y de las transformaciones necesarias pero contenidas y significadas por el sistema de actitudes del psicomotricista. Los gestos, las palabras, los tiempos, los ajustes y las distancias van marcando progresivamente el momento de la despedida y ratificando las condiciones del reencuentro.

El Sistema de Actitudes del psicomotricista

El instrumento privilegiado del psicomotricista es la resonancia t3nico-emocional recíproca (R.T.E.R.). Es 3sta la vía regia y la clave de la intervenci3n.

La competencia y la calidad de la resonancia t3nico emocional con el ni1o es el producto de una intensa y prolongada formaci3n personal.

La formaci3n personal es un camino en la constituci3n del rol que abre a una sensibilizaci3n progresiva del registro t3nico-emocional, simult1nea a la integraci3n del marco te3rico, que permite el reconocimiento, la organizaci3n, la decodificaci3n, la comprensi3n de la significaci3n de las se1ales y los indicios, al mismo tiempo que la adquisici3n de los recursos t3cnicos gestuales, lingüísticos, proxémicos y lúdicos con los que opera el psicomotricista,

- **Acoger, recibir, contener** tiene que ver con las funciones del vínculo de apego como organizador de las relaciones y del psiquismo, con la seguridad afectiva, con alojar al otro, brindarle un lugar preparado simbólicamente y mostrarlo en este espacio y tiempo del encuentro; tiene que ver con el concepto de envoltura estructurante de B.Aucouturier,

- Esta actitud de esperar, recibir y contener está articulada dialécticamente con la escucha y el desciframiento de las resonancias de las interacciones tónico-emocionales recíprocas.

- **Comprender** a partir de la escucha y la resonancia emocional implica dar una direccionalidad y una significación que sólo cobra sentido en relación a un marco teórico. Comprender la modalidad y la calidad de la estructura del psiquismo a partir de las manifestaciones de la expresividad motriz, plástica u otras, no implica siempre comprender estrictamente el contenido de la escena sino registrar y entender la dinámica de los afectos movilizados en la misma.

- **Devolver con la malcabilidad del ajuste tónico-emocional** en la interacción, en el juego, en la propuesta en la envoltura, en el sostén, en la distancia, en la provocación, en la actitud, en el gesto, en la palabra y la ley implica conocer y dominar las técnicas específicas del psicomotricista para responder con competencia, pertinencia y direccionalidad, a la necesaria movilización de las estructuras que permite el desarrollo, el despliegue, y/o el desbloqueo y la transformación de la acción motriz y mental del niño.

I.a práctica clínica o terapéutica

En la construcción de la imagen de sí está el otro integrado en una dialéctica de placer que se entiende como dinámica y no sólo como estado. La imagen de sí se constituye en la dialéctica entre la estabilidad y la maleabilidad del otro, entre la presencia y la ausencia, entre la continuidad y la ruptura. De la diferencia emerge la sensación, la percepción, la comunicación y el concepto.

El displacer, el sufrimiento, las fallas de la continencia y la envoltura necesarias para el apuntalamiento del psiquismo bloquean los procesos de reaseguramiento del niño y engendra la patología.

La relación entre la estructura biológica, el organismo, la maduración de sus funciones y el entorno relacional, expresado en la calidad de las interacciones con el otro, puede generar un funcionamiento relativamente ajustado que permite y facilita la maduración, la concreción, ejercitación, progreso, perfeccionamiento, transformación, diferenciación y reintegración de las funciones en otras nuevas cada vez más evolucionadas, sutiles, refinadas, eficaces y socializadas, apoyando el investimento libidinal, apuntalando la constitución progresiva del psiquismo, la comunicación, el aprendizaje y la inclusión en la cultura.

Pero la interacción con el medio puede generar también un funcionamiento trabado, forzado, sobrexigido, fragmentado o abandonado, finalmente más o menos desajustado. Cuando predomina este último tipo de funcionamiento, siempre como efecto de la interacción con el otro, de los deseos, fantasías, expectativas, creencias, ansiedades,

posibilidades y límites de los participantes del vínculo, se puede obturar, inhibir, bloquear, deformar, trabar o desviar el ejercicio y maduración de las funciones que emergen de la estructura, produciendo un disfuncionamiento, observable en el cuerpo o en la conducta, que si es intenso y/o prolongado, llega a dañar la misma estructura orgánica. Ya lo había señalado H.Walon, una función que se ejercita separada de las otras, que se estimula de manera independiente, que se hipertrofia en relación al conjunto, hace obstáculo y termina trabando el funcionamiento total del individuo.

El síntoma psicomotor es el producto y la expresión de ese desajuste entre estructura-función y funcionamiento (Jean Berge). Las funciones de una estructura biológicamente dañada pueden estar más o menos perturbadas o llegar a ser más o menos realizables (se conocen hoy entre otros ejemplos, mecanismos de compensación de zonas del cerebro para tomar funciones de otras zonas dañadas). Pero su funcionamiento, ligado al encuentro con el otro, modelado en el vínculo, puede estar al servicio del desarrollo de las potencialidades del sujeto sean las que fueran, o trabarse hasta desgastar o romper la estructura como, por ejemplo entre otras, en las graves enfermedades psicosomáticas.

Los síntomas de las disfunciones orgánicas vegetativas, tónicas, inmunitarias, sensoriales y motrices son la expresión de una historia de sufrimiento, de experiencias dolorosas del cuerpo y los afectos que alteran patológicamente los procesos de reaseguramiento y de constitución del Yo.

La teoría de B. Aucouturier sobre la totalidad del cuerpo y sus trastornos, da cuenta de los avatares del proceso de constitución del continente psíquico (B.Gibello), de la imagen de sí y de su patología a través de la ausencia del espejo de placer de la relación con el otro.

La ausencia del placer compartido en la asimetría de un vínculo estable pero maleable y transformable, deja al sujeto ir eso de angustias arcaicas, catastróficas, aniquiladoras (M.Klein, D.Winnicott, E.Bick) de pérdida del cuerpo, de caída en el vacío, de sideración, fragmentación, de desolación y abandono, de despellejamiento (como estar en carne viva) y/o desgarramiento. Las consecuencias son las compulsiones de aferramiento, las distorsiones del vínculo de apego, de las pulsiones de exploración y dominio, la fijación de los fantasmas originarios, la invasión de fantasmas terroríficos y destructivos, las alteraciones de la acción por inhibición o desborde, los bloqueos de los afectos y del imaginario, los trastornos de la función simbólica, de la comunicación y del lenguaje, las perturbaciones de las funciones cognitivas y lógicas.

La patología psicomotriz es la alteración de la acción que refleja las fallas de la constitución, continuidad e integración de la imagen de sí. Se manifiesta en la expresividad motriz a través de la estereotipia, (diferente de la repetición), en el desborde del imaginario y el desajuste motor porque no hay suficiente representación mental que constituya y reasegure el continente psíquico, aparece en la inhibición por fijación, bloqueo, rigidización del imaginario, donde no hay fluidez y continuidad como factor temporal que asegure la permanencia de la imagen de sí y del otro.

Entendemos la práctica clínica psicomotriz, la ayuda terapéutica, como una estrategia para desbloquear los procesos madurativos de constitución del yo y los procesos de diferenciación y de integración a través de la sensoriomotricidad.

La acción, que implica transformación y relación y no mero movimiento, requiere un rodeo por la vía del reaseguramiento profundo frente a la angustia de pérdida. Este rodeo es imprescindible para poner en marcha la reorganización de los afectos y del pensamiento.

El niño puede jugar en la acción, puede jugarse en la acción en la medida de su relativa seguridad respecto de lo ya integrado en él. Puede jugar a perder de sí y del otro lo que ya posee o sabe certeramente que puede recuperar.

La terapia psicomotriz se plantea como objetivo abrir a una dinámica que apunte, en m-eferentes de espacio y de tiempo. la constitución de la unidad y de la continuidad de sí, permitiendo la acción y la transformación de la acción en representación, en símbolo y palabra. Para ello elabora estrategias en un encuadre, empleando dispositivos y técnicas no verbales y verbales, en un área de seguridad donde hay lugar para el encuentro, la asimetría, el placer y el asombro.

La observación interactiva según Bernard Aucouturier

Introducción (1)

Desde hace varios años los grupos de ayuda pedagógica de Tours se han esforzado en clarificar los procesos y las prácticas de ayuda al niño que tiene dificultades en la escuela para una mayor eficacia de la función del educador y/o del psicomotricista.

Los documentos que elaboraron fueron concebidos inicialmente como útiles de trabajo indispensable y se han ido transformando en guías frente a los diferentes interlocutores implicados en la ayuda del niño.

Una reflexión sobre el mismo hecho de observar

“Cuando se evoca la observación, lo que nos interpela del observador es su aspecto de “mirante”, al mismo tiempo, la puesta en situación de “inferioridad” del observado provoca la desconfianza y las reacciones negativas frecuentes frente al observador.”(2)

¿Qué es observar al niño? ¿Para qué? ¿Desde dónde y con qué instrumentos? ¿Cuál es el sentido de la observación? ¿Con quién la vamos a compartir? ¿Cuál es el interés para el niño, para el educador, para las personas implicadas en la tarea de ayuda?

Esta es una de nuestras preocupaciones constantes.

Las condiciones y la metodología de la observación

Desde la perspectiva de brindar y elaborar una ayuda, nos hemos interrogado sobre el lugar de la observación, sobre las condiciones más favorables para su puesta en marcha, particularmente sobre el rol del educador en la observación y sobre la función de los referentes teóricos que permitirían definir y comprender los indicadores esenciales de los trastornos de la maduración del niño.

En relación a estas cuestiones, hemos ido avanzando en una propuesta que intentamos coherente con nuestras concepciones filosóficas, psicológicas, pedagógicas e institucionales para ayudar al niño con dificultades en la escuela.

“Nuestra experiencia práctica cotidiana nos ha vuelto cada vez más prudentes cuando se trata de hacer un informe de lo que hemos visto y escuchado en el comportamiento y las distintas producciones escritas y lingüísticas de un niño. Nos sentimos siempre más o menos preocupados por la imagen que evocamos del niño. ¿Quién es realmente este niño? ¿En qué medida nuestras propias proyecciones afectivas e imaginarias modifican nuestra mirada y nos empujan a definiciones apresuradas e impresiones superficiales sobre este niño?

Frente a un niño que anda mal en la escuela, nos sentimos a veces tan tocados en nuestras emociones que es muy difícil apreciar de manera justa los parámetros de sus comportamientos y sus competencias reales. Conmovidamente profunda e inconscientemente en las raíces difusas de nuestros afectos, emergen en nosotros fuertes sentimientos de

protección y/ de rechazo que no controlamos fácilmente. Cuando estos sentimientos existen, nuestro malestar es a menudo el espejo del malestar del niño. ¿Qué sucede entonces con la observación?

Es preciso recurrir a la descripción de los hechos observables, lo más objetivamente posible, como un principio esencial para la comunicabilidad de los registros, cuando actuamos como observadores no participantes, sabiendo de todos modos de las resonancias emocionales, las proyecciones y las depositaciones inconscientes que la tarea, el posicionamiento y el objeto de observación, el niño, despiertan en nosotros.

La observación interactiva que propone B,Aucouturier, supone una observación en interacción con el niño. La implicación tónico-emocional del psicomotricista es ineludible e indispensable por otra parte para este tipo de observación que se plantea a diferencia de la observación de las “habilidades o inhabilidades”, llamada “observación técnica” por el GEPP de Tours.

La observación técnica individual

Corresponde a la observación de las reacciones del niño frente a la propuesta de ciertas situaciones precisas que plantean la expresión de un área dominante

a) Situaciones de expresión pulsional, juegos de destrucción- ¡construcción con almohadones que permiten observar las reacciones de placer o de culpabilidad frente a la destrucción.

b) Situaciones de competencia motriz, giros, desplazamientos en cuadrupedia, trepados, saltos en profundidad, equilibrio, destrezas, etc., en las que se puede observar la eficacia motriz y la adaptabilidad práctica.

c) Situaciones tónico-emocionales, balanceos sobre pelotas grandes, deslizamientos y caídas, desequilibrios bruscos, donde se manifiestan reacciones emocionales muy arcaicas.

d) Situaciones de acompañamiento y simultaneidad, marchar, correr, saltar, lanzar juntos, arrojar y/o arrojarse juntos (lo permiten observar las reacciones especulares, o ante la propuesta de espejamiento, la capacidad de imitación y de atención al otro.

e) Situaciones de proximidad o distancia corporal, contacto y/o manipulación de ciertas partes de su cuerpo.

f) Situaciones proyectivas simbólicas como esconderse, disfrazarse, dibujar, modelar, construir para observar las reacciones frente a los procesos de aparición-desaparición, de separación y de identificación.

Estos medios técnicos permiten recoger elementos parciales interesantes sobre el comportamiento del niño, en relación con la historia profunda de sus sensaciones, de la motricidad y de los afectos; pero es cierto que al principio uno estaba más centrado en la competencia del niño que sobre los aspectos emocionales.

Cuando además se está en presencia de niños frágiles emocionalmente o que presentan una estructura de personalidad que revela angustia, desasosiego o desborde es necesario a un nivel más o menos consciente, posicionarse de manera de no encontrarse demasiado invadidos a fin de controlar la propia angustia y las propias áreas de fragilidad. Sobre esto es importante hacer notar que muchas veces, aquellas prácticas profesionales, métodos y técnicas que parecieran más objetivas y "más seguras" aparentemente resultan más eficaces porque en realidad operan como un refugio, como defensa contra la conmoción y la angustia.

Si bien emprender una observación de manera totalmente desapegada, distante, llevaría a un conocimiento erróneo del comportamiento del niño, hacerla invadidos emocionalmente, en consonancia y sin distancia implica proyectarnos en él, considerarlo una prolongación o una mimesis de uno, identificación que también ocultaría al verdadero niño.

La reflexión acerca de estos factores ha hecho evolucionar el posicionamiento y la búsqueda de una "distancia óptima:"

La profundización de los puntos de apoyo teóricos y de las prácticas han ido asegurando las formas de observación permitiendo tomar en cuenta al niño, con su historia afectiva profunda e inconsciente como determinante de su maduración global y de su adaptación activa y creativa en el mundo y de sus bloqueos.

La observación no participante de un niño en forma individual o en un grupo de Práctica Psicomotriz educativa y preventiva es un instrumento interesante que permite abordar la complejidad del conocimiento del comportamiento del niño.

La observación no participante de un niño en un grupo

-El niño despliega libremente su acción junto con los otros niños y el/los adulto/s en el dispositivo espacial y temporal creado para la Práctica Psicomotriz, el lugar de la expresividad motriz y el lugar de la expresividad plástica.

-El observador no participante se mantiene externo al grupo y no actúa con los niños, no está implicado directamente, su rol es el de seguir y registrar la continuidad de las diferentes acciones, sus características y el lenguaje que las acompaña.

-En esta observación directa, el observador registra y luego analiza las relaciones de este niño:

- 1.- Con las personas (los otros niños, los adultos que están en la sesión).
- 2.- Con el espacio (los trayectos y los lugares elegidos).
- 3.- Con el material (fijo o móvil y su utilización)
- 4.- Con la duración de la sesión (la cronología de diversas actividades).
- 5.- Consigo mismo a través de su imagen del cuerpo en el espejo o través de las manifestaciones tónico-posturales los apoyos, el tono, el equilibrio, la lateralidad, la mirada, la voz, la respiración.
- 6.- La evolución de las sesiones y las transformaciones operadas en relación a estos parámetros.

La síntesis del análisis (de cada sesión de observación y de las sucesivas permite relevar la dinámica de maduración del niño y eventualmente proponer hipótesis.

La observación puede extenderse a lo largo de varios meses en lapsos regulares.

Esta observación a distancia, como observador no interviniente pone en evidencia que muchas veces hay discrepancias cuando varias personas siguen al mismo niño sin consultarse. Una ha visto una acción pulsional y no controlada, la otra la ha percibido rápida y bien ajustada y una tercera no la ha observado y que cuando el mismo observador registra las diferentes observaciones, es frecuente que tome conciencia que sus percepciones del niño han evolucionado y que su manera de transcribir las observaciones ha cambiado. Por eso es tan importante la descripción llana de “los hechos” concretos comunicables más que las meras impresiones subjetivas.

Todas estas contaminaciones son imposibles de eliminar totalmente de ninguna metodología. Son la prueba de que si bien la realidad existe independientemente de lo que pensemos de ella, no existe un reflejo con “objetividad” total fuera de la subjetividad de nuestra mirada de observador, sometida al prisma de la proyección de nuestros afectos, nuestras percepciones están generalmente dominadas por nuestras emociones.

La práctica, la reflexión, la confrontación de nuestros registros con el proceso de cambio del niño, la experiencia y la profundización del marco teórico en el equipo nos permitirán ajustar los instrumentos de observación y aún dentro de la relación vincular, avanzar en el descubrimiento del otro.

Estas herramientas son el medio para que el observador se interrogue sobre su propia mirada y para aprender quién es él mismo, sus propias proyecciones afectivas y sus motivaciones profundas.

“La objetividad sobre los otros presupone que se debe ser objetivo hacia sí mismo sin perder sin embargo el sentido de su propia identidad”.

La comprensión de las angustias y las emociones que se juegan en el observador son la fuente de una buena actitud psicológica y de creatividad.

La observación interactiva de Bernard Aucouturier

Teniendo en cuenta las variables ligadas a las personas del observador y del niño, esta observación sólo puede realizarse a través de una experiencia compartida en una relación empática.

¿Cuál es el objetivo de una observación en la elaboración de un proyecto de ayuda al niño? Indudablemente captar la historia profunda del niño, es decir la historia de su reaseguramiento afectivo y descubrir los elementos que bloquean su maduración, su socialización y su aprendizaje para construir un proyecto colectivo de ayuda.

¿Cuál es la metodología utilizada? ¿Cuáles son los procedimientos, los pasos y los recursos para alcanzar el objetivo prefijado? Evidentemente es el esquema conceptual

que permite la decodificación y significación de los indicios psicológicos del niño los que van a darle sentido a sus acciones y a su lenguaje.

La necesidad de comprender los obstáculos operantes exige una nueva orientación del educador en la escuela que lo conduce a observar al niño en dificultad, tanto en su funcionamiento sensoriomotor y afectivo como en su funcionamiento cognitivo y lógico. Es necesario crear una estrategia y un dispositivo de observación para captar los puntos de referencia, los indicadores significativos del disfuncionamiento del placer de actuar y también del disfuncionamiento del placer de pensar.

El lugar de la observación en el proyecto de ayuda

La ayuda educativa se organiza y se concreta por etapas en las que el entorno del niño, todos sus acompañantes se ven implicados y solicitados.

- 1.- El reconocimiento de las dificultades y señalamiento por parte del educador
 - a la familia
 - al equipo de ayudaque deriva en el encuentro del educador con el psicomotricista.
- 2.- El encuentro posible del psicomotricista con la familia.
- 3.- Las sesiones de observación del niño.
- 4.- La síntesis con el educador
- 5.- Nuevo encuentro del psicomotricista con la familia. Devolución y propuestas.
- 6.- Elaboración del plan y estrategias para la ayuda educativa propiamente dicha, su encuadre, su dispositivo, su duración y sistema de evaluación.

Estas etapas responden a la necesidad de crear las condiciones más favorables a fin de que todas las personas implicadas con el niño adhieran a esta ayuda, a esta Práctica Psicomotriz, práctica educativa y/o terapéutica.

“En efecto, no se puede concebir ayudar a un niño, si todos los que lo siguen y lo rodean (educadores, familia, terapeutas) tienen el deseo de ayudar a que pueda salir de un lugar tan difícil de vivir en la escuela. Todos deben contribuir al bienestar del niño, sino esta ayuda está destinada al fracaso.”

Durante el desarrollo de estas etapas, el psicomotricista tiene un rol de reaseguramiento afectivo de las personas implicadas. Recibir, acoger, escuchar y de comprender son las palabras clave de su actitud de empatía que ayudan ya a disminuir las ansiedades. El tiempo necesario entre las distintas etapas, se carga de sentido; no es un tiempo perdido ni vacío, sino, por el contrario, lleno de reflexión, de elaboración, tanto para los educadores, como para los padres, el niño y el psicomotricista. Es un tiempo útil de maduración psicológica para una mejor comprensión de unos y de otros, tiempo que favorecerá la comunicación a todo nivel.

El señalamiento del niño por parte del educador a la escuela y a la familia

El educador desarrolla una parte muy activa en la ayuda al niño. En principio tiene la responsabilidad de señalarlo, de verlo en sus dificultades pero también en la reafirmación de sus potencialidades que van siendo reveladas y puestas de manifiesto a través de la ayuda educativa.

Psicomotricidad, marco conceptual de una practica original.

Myrtha Chokler

Este espacio de la Asociación Argentina de Psicomotricidad, que hemos fundado y abierto hace ya más de 30 años, nos brinda la posibilidad de seguir abordando -a luz de los actuales paradigmas y de las renovadas necesidades- un terreno muy amplio, un lugar de confluencia, pero también de confrontación apasionada y apasionante, una encrucijada de diferentes ciencias, de diversas concepciones, de múltiples prácticas sociales, clínicas, educativas formales y no formales, de propuestas pedagógicas. Es indudablemente un campo de encuentro inter y transdisciplinario cuyos ejes se anudan alrededor de un protagonista: **el Cuerpo, su movimiento, su espacio-tiempo, su papel en la construcción y desarrollo de la subjetividad, de la vida social y los aprendizajes.**

Históricamente las influencias filosóficas vigentes en cada época impusieron su propia visión del cuerpo. Desde perspectivas atomistas y mecanicistas, durante siglos, se lo consideró exclusivamente un conjunto de órganos y funciones, parte de un espacio perceptible, mensurable, sensible, envase o envoltura tangible, sufriente, percedera del alma o del yo, instrumento o palanca de la acción, esencialmente opuesto al espíritu, al alma o a la mente definidos como abstractos, elevados, atemporales.

En el siglo XX diversas corrientes histórico-antropológicas y psicológicas - particularmente la psicología genética, la psicología social y el psicoanálisis- iluminaron el cuerpo en la ontogénesis, cuerpo sujeto y sujetado, cuerpo actuante y actuado, cuerpo conocido y cognoscente, constructo socio-histórico; fantaseado y fantasmático, pulsional, erótico, cuerpo integrado o fragmentado, cuerpo simbólico, nido ecológico de la relación, de la cultura, de la necesidad y del deseo.

Cuerpo significativamente negado, rechazado, reprimido, prohibido, castigado, velado, olvidado, asimilado peyorativamente a la “animalidad” y al pecado; o, por el contrario, exaltado, mistificado, convertido en objeto-cosa, mercantilizado, “sobrevalorado” como instrumento propio o ajeno, idealizado o descartable, herramienta para lograr el triunfo, en definitiva, privilegios, status, poder.

De esta manera, entonces, ya no “somos” un cuerpo, sino que sólo “tenemos” un cuerpo, como si fuera algo diferente de nosotros mismos.

¿Cuál es el lugar del Cuerpo hoy? ¿ qué valores sociales soporta, consciente o inconscientemente?
¿de cuáles se hace “carne” el cuerpo marcado, tatuado, punzado y punzante, reconstruido, injertado;
cuerpo dibujado, ilustrado como el del hombre de Bradbury?

¿Cómo vive nuestro cuerpo los instantes “infinitos” del dolor, de la angustia, de la confusión, de la humillación?
¿Cuáles son las huellas, los signos, los gritos del Cuerpo, de los cuerpos golpeados, torturados, amputados, abusados o de los cuerpos abrazados, acariciados y amados?

¿Qué lugar y significación da la escuela, la clínica y la sociedad a este cuerpo?

Si la Psicomotricidad existe como disciplina científica es porque recupera el lugar del cuerpo, la unidad del cuerpo como sujeto, del cuerpo persona, desde una visión integradora: social-histórica biológica y psicológica en permanente transformación.

Es, entonces, nuestro Cuerpo-Ser, ser en sí mismo, que siente, vibra, expresa, que dice diciéndose, 'desde' y 'en' este lugar.

El cuerpo, cuerpo nuestro, construyendo la propia identidad, es, al mismo tiempo, ser gesto y espacio para 'el otro'. Para un Otro que recíprocamente nos sostiene, acompaña, limita, significa y da sentido, que construye y apuntala, con nosotros la trama, la envoltura, la red, la hamaca, el espacio de tránsito y de juego, del código y del símbolo.

El niño - y el hombre- crece, madura, aprende, se integra a una sociedad y a una cultura que le precede, ineludiblemente, a partir de las vivencias íntimas de su cuerpo.

Por lo tanto, es con su cuerpo que el niño se constituye como sujeto, viviendo intensamente sus emociones - bisagra, fuente y núcleo de la relación entre lo orgánico y lo psíquico-. Cuerpo, movimiento y actitud son al mismo tiempo contacto, motricidad, afecto, vínculo, pensamiento y lenguaje.

El niño utiliza su motricidad no sólo para moverse, para desplazarse o para tomar los objetos, sino, fundamentalmente, para ser y para aprender a pensar, para conocer y, sobre todo, comprender, con una lógica que es propia de su maduración y de sus intereses.

Con esta mirada cobra algún sentido hablar de “esquema corporal”, de “imagen del cuerpo” y de “imagen y conciencia de sí”, como construcciones diferentes pero expresión de un complejo proceso, que determina finalmente el SER EN EL MUNDO, nuestro sistema de relación y comunicación con los demás y las competencias para todos nuestros aprendizajes: sociales, motores, afectivos, relacionales y cognitivos.

¿Qué significado tiene entonces la emergencia de este fantasma que recorre el ámbito escolar: la hiperkinesia, el déficit atencional, la agresividad, la impulsividad o la inhibición? ¿Acaso no reflejan el desborde de las ansiedades producto del desencuentro entre cada sujeto y las expectativas del otro; entre los miedos y los anhelos de uno y la mirada decepcionada o sobrexigente de otro que lo invade, lo tironea, lo juzga, lo subestima o lo abandona?. Más allá del cerebro y de los neurotransmisores, ¿la conducta conflictiva del niño no expresa un desesperado, y generalmente fallido, intento de conexión, de comunicación o de defensa a través de una auto-envoltura tónico-motriz emocional, que funciona imaginariamente como frontera y fortaleza protectora frente a un entorno que no puede sostenerlo?

La acuciante necesidad de buscar respuestas a tantas situaciones dolorosas, urgentes ha ido abriendo senderos, encontrando manos y caminos, construyendo escuela. Escuela como lugar de reflexión, de experiencia, de investigación. Escuela que se inscribe en una corriente de pensamiento, que denominamos Psicomotricidad Operativa. Escuela que se exige a sí misma coherencia conceptual y pragmática, abierta pero no ecléctica, científica, pero no dogmática.

La Psicomotricidad Operativa es una disciplina científica, tal vez una transdisciplina, que ha recorrido un largo camino de transformaciones, re-definiciones y ajustes conceptuales y técnicos, a la luz de diferentes corrientes predominantes en un momento u otro del desarrollo de las ciencias humanas y particularmente filosófico-antropológicas, médicas, psicológicas y pedagógicas.

La Psicomotricidad Operativa se ha ido configurando en un desarrollo dialéctico, entre la fusión, la confusión, la discriminación, en unión y en lucha con otras disciplinas, otras prácticas y otras ideas.

Como disciplina científica, la Psicomotricidad Operativa reconoce que "toda actividad humana es esencialmente psicomotriz, producto de una génesis y de un desarrollo donde se articulan diferentes sistemas socio-históricos, anátomo-fisiológicos, psicológicos, de altísima complejidad, que

interactúan construyendo una trama singular que determina la particular manera de cada uno de ser, sentir, estar y operar en el mundo con los otros"

Como toda disciplina científica se define por su objeto de estudio, de conocimiento y de praxis, sus objetivos, su campo de acción y su método.

La Psicomotricidad Operativa se interesa en la interrelación dialéctica, de transformación, del *organismo en cuerpo* (condición de existencia de la persona), *espacio del movimiento y la interacción, gesto, actitud y palabra*, cuya significación está en la base de la constitución, construcción y desarrollo de:

* la Identidad, en el complejo proceso de devenir persona singular.

* la Comunicación, desde el inicial "diálogo tónico", premisa del código corporal, postural, proxémico, rítmico y cinético, multisemiótico, hasta las formas más sutiles del símbolo y la palabra.

* del Pensamiento como dinámica del conocimiento y de la representación.

* de la Producción, la Expresión y la Creación como acciones transformadores del sujeto y de la realidad.

Desde esta perspectiva la Psicomotricidad Operativa se plantea como objetivos:

- Establecer dispositivos que operen en la práctica educativa, preventiva y terapéutica con encuadres y técnicas específicas centradas en el cuerpo, el espacio, el gesto, la creación y la interacción, tendientes a garantizar las mejores condiciones para el desarrollo integral de la persona de toda edad, tanto en la salud como en la enfermedad.
- Aportar al conjunto de disciplinas, ciencias humanas y técnicas de la educación y de la salud una mirada original e integradora. Mirada ontogenética que significa, por un lado, estudiar el proceso de constitución de la subjetividad desde sus bases materiales y simbólicas, la construcción del espacio, del movimiento, la actitud, el gesto desentrañando su significación dentro de un contexto social, cultural, histórico.

En Psicomotricidad Operativa el encuadre, los dispositivos y las técnicas instrumentados con un sistema de actitudes continente, ético y reasegurador, permiten que los cuerpos en quietud o en movimiento, los objetos, el espacio, el ritmo, las formas, las dimensiones reales y las distancias, dejando huellas, marcas tónico-emocionales, faciliten la movilización de los afectos, de las primerísimas protorrepresentaciones e imágenes, de las representaciones, del pensamiento consciente y no consciente, promovidos por la acción, por la interacción y por el juego. Las sensaciones y emociones compartidas están en el origen de la apropiación progresiva de sí, promueven la construcción y el reconocimiento de la realidad propia y del otro, el encuentro, la codificación y la metáfora, el despliegue del discurso y el desocultamiento de la inscripción psicosomática.

Es indudable que la Psicomotricidad Operativa se dispone a un abordaje comprometido, donde la dialéctica cerca - lejos, adentro -afuera, adelante-atrás, lo horizontal -lo vertical, piel-mirada, van creando las condiciones en las que el cuerpo carne, acontecimiento, dolor y proyecto deviene persona, ser, actos, historia y palabra.

Por todo esto la Psicomotricidad, crea un ámbito, un marco complejo de comprensión de los conflictos que estallan en el ámbito social, familiar, escolar. Al mismo tiempo que aporta un enfoque técnico metodológico para la consideración de los obstáculos que bloquean los procesos de desarrollo, de maduración y de inclusión en el mundo simbólico, de la cultura y de la

socialización. Enfoque basado en una elección tanto ética como epistemológica **que facilita el pasaje del “acto al pensamiento”, de la pulsión a la simbolización, del placer de ser al placer del acuerdo y a la paulatina integración de la ley social estructurante y contenedora.**

Un sujeto que constituye su identidad en un campo interaccional de transformaciones recíprocas, en un camino complejo, sorprendente, doloroso y singular de elaboración progresiva de la imagen del cuerpo, de la imagen del otro y de la imagen de sí mismo, requiere el apuntalamiento de un otro, disponible y sutil, como lazo y continente, inevitablemente fuente, modelo y espejo de identificaciones.

La práctica de la Psicomotricidad en la escuela, en la clínica, en el ámbito comunitario cobra su sentido cuando va definiendo algunos claros objetivos y aporta instrumentos de abordaje y resolución a partir del dispositivo, de sus técnicas, del material y, en particular, del sistema de actitudes que el psicomotricista ofrece como espacio privilegiado de sostén y como factor de transformación.-

Buenos Aires, septiembre de 2008

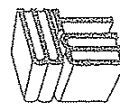
JOËI DEFONTAINE
Profesor de Psicomotricidad
en el Institut Supérieur
de Rééducation Psychomotrice
de París

MANUAL DE REEDUCACION PSICOMOTRIZ

Diploma de Psicorreeducador,
del Estado francés
Primer año

Prefacio de
Madame G. B. SOUBIRAN

Traducción de la edición francesa y Prólogo
por
Miguel Puyuelo Sanclemente
Licenciado en Psicología



Editorial Médica y Técnica, S.A.

Barcelona - Avda. Meridiana, 358

BIBLIOTECA INST. "DR. D. CABRE"

Para María José, mi mujer.

«Casarse con una mujer a la que se ama y que te ama, es apostar con ella a ver quién de los dos dejará antes de amar.»

(A. CAFUS, notas y pensamientos)

A Myriam, Séverine, Virginie, mis hijas.

«Es tan bonito, el niño, con su dulce sonrisa,

Su dulce buena fe, su voz que quiere decirlo todo, sus llantos pronto sosegados.»

(V. Hugo, hojas de otoño)

BIBLIOTECA DEL INST. DR. D. CABRERO	
SIGNATURA: 371.23	
TOPOGRAFICO	DE
Nº. DE INV.	2551
AGENTE:	A.P.C. Cervera
PRECIO:	
O.P.	RENG.
FACTURA	D. 472. 2. 2. 7
FECHA INGRESO	11/10/88
VE	157

Título original:
Manuel de Rééducation psychomotrice
Première année

© Maloine S. A. Editeur

© Paris (Francia)

© Editorial Médica y Técnica, S. A.
(para la edición española)

Barcelona (España) - 1978

Cubierta: Enric F. I.

Depósito Legal: B. 24.707 - 1978

ISBN: 84-85298-14-4

ISBN: 2-224-00318-8 (edición original)

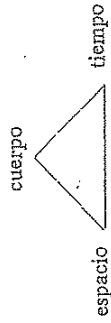
Impresión: Talleres Gráficos Juan Pueyo
Mormany, 49 - Barcelona

IMPRESO EN ESPAÑA — PRINTED IN SPAIN

Introducción

DEFINICIÓN DE PSICOMOTRICIDAD

La Psicomotricidad puede esquematizarse en el triángulo siguiente:



Sin embargo, para poder realizar la síntesis de los dos segmentos que constituyen la palabra «psicomotricidad», vamos a definir por separado sus dos componentes: «motricidad» y «psico».

La «motricidad» es una entidad dinámica que se subdivide en noción de organización, de organización, de realización, de funcionamiento unido al desarrollo y a la maduración. Todo ello se agrupa bajo la terminología de «función motriz».

Motricidad, entidad dinámica, se manifiesta por el movimiento, siendo este último el estado de un cuerpo en el que la posición respecto a un punto fijo cambia continuamente en el espacio en función del tiempo en relación a un sistema de referencia.

Para llegar a esta realización interviene una entidad orgánico-neurológica que se basa en tres sistemas.

- 1) El sistema piramidal o sistema del movimiento voluntario, que se compone de haces piramidales y haces de fibras nerviosas, dirigiéndose desde las circunvoluciones cerebrales a la médula espinal.
- 2) El componente córtico-cerebral o sistema del cerebro, regulador de la armonía del equilibrio interno del movimiento.
- 3) El sistema extrapiramidal, que asume la motricidad automática o automatizada, es el conjunto de núcleos grises motores y de fibras nerviosas situadas en las regiones subcorticales y subtalámicas del cerebro.

Esta entidad orgánica en el cuadro de la función motriz hace referencia, como acabamos de ver, a la neurología, pero interviene igualmente en la motricidad el aparato locomotor y todas las funciones perceptivo-sensorio-motrices, que de-

sembocan directamente sobre el funcionamiento. Este último es el colofón al desarrollo del sujeto, así como a su grado de maduración.

La terminología psicológica es difícil de tratar con precisión, pues tanto el continente como el contenido evocan de manera general, bajo su denominación «psico», los elementos del espíritu sensitivo.

Se puede decir que el término de «psicomotricidad» es un itinerario, un movimiento de la motricidad hacia la psicomotricidad propiamente dicha, es decir, la integración de la motricidad elevada al nivel de deseo y de querer hacer. La psicomotricidad es el deseo de hacer, de querer hacer; el saber hacer y el poder hacer.

Es el cuerpo en el espacio y en el tiempo coordinándose y sincronizándose hacia... con sus aspectos anatómicos, neuropsicológicos, mecánicos y locomotores para emitir y recibir, significar y ser significante.

Por la psicomotricidad, el cuerpo se inserta en el esquema general del lenguaje. Incluso se puede decir que es la fuente. La psicomotricidad nace de esta toma de conciencia: «el lenguaje y la inteligencia, sólo existen dentro del cuerpo».

En conclusión, la psicomotricidad es comparable a una melodía en la que se reparten armoniosamente las notas anatómicas, neurofisiológicas, mecánicas y locomotoras. La psicomotricidad es la melodía del bienestar en la propia piel, tanto a nivel motor como psíquico.

DEFINICIÓN DE REEDUCACIÓN PSICOMOTRIZ

Antes de seguir adelante, me parece importante precisar la noción de reeducación; descomponiendo el término, se ve que se compone de dos segmentos:

— Segmento «Re».

— Segmento «Educación».

Invirtiendo los segmentos, encontramos la palabra educación. ¿Qué significa esta última?: poner en marcha los medios precisos para asegurar la formación y el desarrollo de un ser humano; estos medios pueden ser pedagógicos, de formación, de iniciación, de aprendizaje; analizando cada uno de los términos se ve que están implicados indisolublemente los unos en los otros.

Reeducación significa acción de educar de nuevo. Es un conjunto de sistemas, de métodos empleados para volver a aprender cómo se ejecuta o se desarrolla tal o cual función. Podemos pensar que se trata de un nuevo período de educación con un hándicap mayor, el tiempo cronológico y cronométrico pasado.

Definir la reeducación psicomotriz no es fácil, por ser las teorías muy diversas.

La definición básica, la que está al final de la evolución histórica, es:

«La reeducación psicomotriz es neurofisiológica en su técnica, pues se refiere al cuerpo como función voluntaria y dirigida, psicológica y psíquica en su fin por estar destinada a ser el intermediario, en la mediación del cuerpo sobre las funciones mentales y psicológicas perturbadas del niño, el adolescente y el adulto.»

La educación psicomotriz es una toma de conciencia de sí mismo; se descubre, se estructura, se expresa, se integra socialmente con el cuerpo. La reedu-

cación psicomotriz es, pues, una toma de conciencia de sí, una reestructuración, una reexpresión, una reintegración social con el mismo denominador corporal.

HISTORIA DEL CONCEPTO PSICOMOTRICIDAD

O, más exactamente, historia del concepto y de la evolución de la psicomotricidad.

La historia del cuerpo está unida a los ciclos de la civilización que se podría resumir en esta sentencia de Job: «Desnudo salí del vientre de mi madre, y desnudo volveré.»

Los primeros filósofos del cuerpo, los griegos, merecen que nos detengamos unos instantes sobre sus ideas y sus escritos. Uno de los filósofos griegos que me parece haber presentado mejor, en su tiempo, la dicotomía psicomotriz es PLATÓN. Este nos dice en el Protagoras: «Cuando los dioses encargaron a Epimeteo distribuir las cualidades y las virtudes a las especies mortales, éste puso todo su celo en repartir equitativamente cada uno de los dones. A unos les dio la fuerza sin la rapidez, a los más débiles les dio la rapidez.»

En su obra, PLATÓN nos describe de forma todavía muy actualizada: «La escisión entre el cuerpo y la psique». En sus escritos no apunta a un equilibrio entre el cuerpo y el espíritu, pero afirma un dualismo radical distinguiendo en el ser dos realidades distintas: «el hombre es alma y cuerpo, pero es el alma la que domina, es la parte directriz, el principio y el final». Para PLATÓN, el cuerpo no es más que una traba, una limitación radical, como una realidad de aquí abajo.

Los griegos pensaban que la belleza del cuerpo tenía esencialmente por misión expresar la belleza del alma que lo habitaba: «morada del alma», el cuerpo debía manifestar la gloria y la riqueza interior. La armonía corporal era solamente el medio, el instrumento de la melodía del alma.

El cuerpo en la filosofía latina podría resumirse a nivel histórico con esta fórmula bien conocida: «Mens sana in corpore sano», un alma sana en un cuerpo sano.

El poeta latino viene a decir: «El hombre verdaderamente sabio sólo pide al cielo la salud del alma y la del cuerpo.»

En la historia del cuerpo, debe remarcarse que la filosofía oriental comprendió, hace milenios, la importancia de la corporeidad, dejando lo misterioso para ponerla al servicio de un fin puramente místico o trascendental: mensajes hindúes (yoga), budistas (taoísmo, zen).

Las teorías del cristianismo con respecto al cuerpo tienen su apogeo, ante todo, en la Edad Media; el alma es lo absoluto, el cuerpo, por su parte, es una traba que envilece. La creación de un lenguaje gestual monástico ilustra en qué medida (pero demuestra de forma flagrante que el cuerpo es un lenguaje) la palabra está exclusivamente reservada por los monjes para salmodiar y alabar a Dios. Otro ejemplo del cuerpo como estorbo entre los cristianos es la flagelación, el llevar calzones..., etc.

DESCARTE (1596-1650) ilustra bien las teorías dualistas en la quinta parte de su «Discurso»: «el cuerpo se reduce a un simple mecanismo movido por el

espíritu». El pensamiento cartesiano distingue al alma que se diferencia del cuerpo, cuya característica es la extensión, por el pensamiento. El pensamiento es el único capaz de concebir y de querer.

Durante el período del siglo xx en que tuvo lugar el desarrollo del mágico y su covolario, la especialización, diferenciaba las profesiones nobles de las profesiones manuales, por un simple automatismo gestual. Durante este período, con la ayuda de la ciencia, nació el condicionamiento motor.

El doctor Juan-Martin CHARCOT (1825-1893), en su servicio de enfermedades nerviosas de la Salpêtrière puso en evidencia, con su estudio sobre la histeria por una parte y por otra con sus trabajos sobre la hipnosis, las interferencias del psiquismo sobre el cuerpo y del cuerpo sobre el psiquismo.

La histeria (del griego: husterus, uterus) es una enfermedad caracterizada por trastornos sensitivos, sensoriales y psíquicos permanentes. Es un estado patológico que se manifiesta por trastornos que es posible reproducir en algunos sujetos por sugestión con una exactitud perfecta y que son susceptibles de desaparecer bajo la influencia de la persuasión (o sólo sugestión).

La hipnosis, desde CHARCOT, hace de sustituto de la histeria, observando que los estados hipnóticos sólo pueden ser provocados en algunos sujetos a continuación de una preparación, o entre sujetos con mentalidad débil que obedecen todas las sugestiónes que se les transmiten; se trata de una exageración mórbida del fenómeno normal de la sugestión, consistente en la receptividad más o menos grande que tienen los individuos a obedecer las órdenes que se les dan; esta sugestión se ejerce tanto más fácilmente cuando se trata de personas que puedan tener una autoridad jerárquica o moral sobre los individuos.

Los individuos en estado de hipnosis presentan una gran sugestibilidad: la experiencia más habitual consiste en hacer comer una patata cruda al individuo diciéndole que es un buen fruto y el sujeto lo come con satisfacción.

Há habido que esperar hasta el siglo xx con el doctor DUPRÉ, para que el término de psicomotricidad sea formulado, en 1920. Principalmente, a partir de sus trabajos sobre la debilidad mental y la debilidad motriz. DUPRÉ, en su tratado sobre la debilidad motriz en 1925, enuncia: «Cuanto más se estudian los trastornos motores en los psicópatas, más se adquiere la convicción de la estrecha relación entre las anomalías psíquicas y las anomalías motrices como expresión de una solidaridad original y profunda entre el movimiento y el pensamiento.»

Más cerca de nosotros, desde 1947 hasta ahora, el profesor AJURIAGUERRA ha reactualizado este concepto que él asocia al acto. «La construcción del acto, esta arquitectura en movimiento, no es para algunos nada más que una serie de contracciones musculares, aunque es a la vez apetencia y toma de contacto, dominación o destrucción. El desarrollo del acto implica un funcionamiento fisiológico, pero la psicomotricidad no tendrá sentido hasta que estudiándola desde el punto de vista genético, lleguemos a comprenderla en su totalidad, incluso los fenómenos más complicados del deseo y del querer. No se trata por esto de reducir la oposición entre lo fisiológico y lo psicológico; no se trata de llegar a una mezcla de varios factores, quizá muy rápidamente discriminados hasta ahora, que se fundirían en un todo in formulable. Se trata de adoptar

una metodología que tenga en cuenta la historia de las funciones y de los determinantes que marcan su evolución en el sentido de la diferenciación.»

De la misma forma que los conceptos filosóficos, médicos, psicológicos, pedagógicos, sociales evolucionan y evolucionarán, el concepto psicomotor evoluciona y evolucionará.

HISTORIA DE LA REEDUCACIÓN PSICOMOTRIZ

Los griegos descubrieron la gimnasia, los romanos los efectos terapéuticos de los baños y de los masajes. Los orientales el yoga, el zen..., etc.

El abad FLEURY, fiel discípulo de Descartes, concebía la educación corporal como exponente de las exigencias de la vida corriente: «los ejercicios más comunes son la marcha, mantenerse de pie, llevar paquetes, tirar de una polea, saltar, nadar y así sucesivamente, según edades, las condiciones y las profesiones a que cada uno se destina.»

El abad de L'ÉPÉE (1712-1789), con el fin de reeducar a los sordomudos, creó el lenguaje gestual. Se puede decir que la educación psicomotriz había nacido.

Sin embargo, la reeducación psicomotriz toma su nueva dimensión de reeducación psicocorporal con los importantes trabajos del doctor Jean-Marc ITARD, nacido el 24 de abril de 1774 en Oraison, en los Bajos Alpes, en el cuadro del Instituto Imperial de sordomudos del que el abad L'ÉPÉE había sido fundador, y en el que ITARD llega a doctor jefe. El niño salvaje descubierto en el Aveyron y que ITARD confió a este instituto, y el doctor ITARD se propuso educarlo. En 1801 publicó una memoria sobre su monstruoso alumno; fueron necesarios 5 años para que su alumno realizase los progresos que son relatados en su memoria de 1806.

ITARD estaba convencido de que se es sabio por la experiencia, lúcido por la cuido, inteligente por la aceptación de los límites del saber adquirido. El principio fundamental de ITARD era que: «Si el niño conoce bien el nombre o el distintivo natural de las cosas destinadas a su uso, si conoce suficientemente bien el valor del sí o del no para aplicarlo, si sabe mejorar, no está perdida toda la esperanza». (Anexo de «El niño salvaje del Aveyron».)

SEGURIN, pedagogo reeducador de niños inadaptados, educador al principio y médico después, discípulo de Itard, creó un método de educación fisiológica bajo el nombre de método itardiano.

María MONTESSORI reactualizará en 1926 el método itardiano, completándolo con un abundante material, más conocido con el nombre de método Montessori, todavía empleado actualmente.

Alice DESGONDRES verá en el doble relato de Itard una obra maestra, y muy influenciada por él introducirá, a partir de la técnica del loto, los ejercicios de ojos vendados, y elaborará una ortopedia mental destinada a la educación de los sentidos.

En 1947, el profesor AJURIAGUERRA y su equipo del hospital Henri Rousseau inician la reeducación psicomotriz contemporánea alternando entre descondicio-

namiento, como acción de desinhibir, y condicionamiento como acción de inhibir para llegar a la elegancia del gesto y a la melodía kinética.

Como una reeducación no puede iniciarse sin una exploración inicial, Edouard GUILLMAIN creó dentro del cuadro de la reeducación psicomotriz las pautas de un perfil psicomotor, llamado «tests de edad motriz» y «tests psicomotores».

Desde 1948 hasta nuestros días, la reeducación psicomotriz se ha beneficiado de su relación con la psiquiatría dentro de la cual nació. A la vez, los neuro-psiquiatras se han transformado progresivamente, escindiéndose ya bien en neurólogos o en psiquiatras, de estos últimos una gran parte hacia el psicoanálisis.

Entonces, el lenguaje ha cambiado; asimismo se ha impuesto una cierta concepción de la reeducación psicomotriz... Es la razón por la cual la cura analítica se vuelve rápidamente una regla... Estando el acento puesto sobre el origen psicógeno del trastorno, de los problemas socioafectivos... han ido, cada vez más, acaparando la observación y la reeducación de querer hacer, saber hacer, poder hacer...

Al reeducador de psicomotricidad, primeramente en formación sobre la marcha de su propio trabajo, se le ofreció un primer curso de enseñanza en 1963, fecha de creación del primer certificado de aptitud de reeducación psicomotriz, en el hospital de la Salpêtrière; en 1969, se crea, bajo la influencia de Madame SOUBIRAN, el Instituto Superior de Reeducación Psicomotriz. Entre 1968 y 1974, la denominación profesional oscila, según el día y el gusto de la gente, entre reeducador de la psicomotricidad y terapeuta de la psicomotricidad. El 15 de febrero de 1974 se creó el diploma del estado de reeducación psicomotriz, bajo la nueva denominación de psicorreeducador.

Anexo «El niño salvaje del Aveyron»

El hombre no tiene nada innato, pero tiene y es una historia; esto es lo que afirmaba el existencialismo y que escandalizaba no hace mucho. (El existencialismo, en 1925, como corriente filosófica, pone en evidencia y de relieve la importancia que tiene la existencia individual con sus características irreductibles.) Esta idea de base es recogida en nuestra época contemporánea por el behaviorismo que niega, con NAVILLE, «la herencia de los rasgos mentales, del talento y de las capacidades». El marxismo que reconoce, con WALLON, que «entre todos los seres vivientes, el hombre es en su nacimiento el más incapaz, base ésta de sus progresos ulteriores».

El psicoanálisis que confirma, según una frase de LAGACHE, que «la idea de los instintos desarrollándose por sí mismos no se corresponde con la realidad humana».

El hombre es creado y se crea, es sujeto y objeto de su historia y de la historia de todos.

Esta imagen de sí que cada uno compone y los medios de realizarse que cada uno posee en el ambiente que le rodea van al encuentro de los estados o de los impulsos corporales, a los que él da significación y orientación. Cada hombre tiene en sí las disposiciones y los impulsos de su especie.

El hombre recibe del medio la definición de lo bueno y de lo malo, de lo

confortable y de lo inconfortable. Así, por ejemplo, el chino va hacia los huecos podridos y los habitantes de Oceanía hacia el pescado descompuesto. Así para dormir, el pígmeo busca la magullante horcadura de un árbol, y el japonés coloca su cabeza sobre un duro tajo de madera. El hombre adquiere también de su entorno cultural una forma de ver, de enfocar el mundo.

Los pueblos, a lo largo de toda su historia, han desarrollado un estilo de vida del que cada individuo en sí tiene, sin anular por eso lo demás, un prototipo.

Los hombres inventan múltiples soluciones para los problemas de su locomoción, de su vivienda, de su alimentación, de su vestido, y no inventan menos soluciones en el ámbito de las relaciones consigo mismo y con los otros.

La psicología, sobre todo en Europa, insiste en las fases de evolución para las cuales el ser debe ser joven para llegar a realizarse. Estas fases son más o menos perceptibles según las culturas a la vez que varía su significación.

LAGACHE subraya que el psicoanálisis, actualmente, se ha vuelto más sensible a la complejidad de las interacciones entre maduración y ambiente. Éste considera que los estudios pueden ser nada más que artificios de origen cultural. LACAN mismo nos dice que todas las sociedades sin Edipo van en decadencia, reconociendo que el complejo seguramente no es universal.

No hay naturaleza humana en el sentido en que hay naturalezas químicas, las cuales admiten, ya de una vez para siempre, definiciones por sus propiedades. Pero el hombre, en la sociedad, desarrolla posibilidades que le diferencian de forma evidente del animal superior.

El hombre manifiesta como características la libertad en el tiempo y en el espacio, el pensamiento puro, la capacidad combinatoria. No existe comportamiento natural de la especie; por el contrario, hay una constante humana social. El hombre sin la sociedad de los hombres, sólo puede ser un monstruo, porque no existe un estado precultural que pueda aparecer entonces por regresión.

En la historia de la reeducación psicomotriz vayamos directamente al siglo XVIII, refiriéndonos al efecto causante de la reeducación: el inadaptado de ayer, el minusválido de ahora, el niño salvaje de la historia.

Bernard COUNOR como historiador, BUFFON como naturalista, CONDILLAC como filósofo comenzaron a hablarnos de esos niños marguados que, a menudo por descuido, han sido privados de una educación continua y normal. Jean-Jacques ROUSSEAU, en 1754, en «El discurso sobre el origen de la desigualdad», recuerda cinco de sus excepcionales aventuras:

Los niños empiezan a andar a gatas y tienen necesidad de nuestro ejemplo y de nuestra enseñanza para aprender a tenerse de pie...

El niño de Hesse había sido alimentado por lobos (1344). Había adquirido de tal forma el hábito de marchar como los animales que fue preciso atarle pedruzcos de madera para forzarle a estar derecho... en equilibrio sobre sus dos pies...

Ocurría lo mismo con el niño que se encontró... en el bosque de Lituania y que vivía entre los osos. Según CONDILLAC, no daba ninguna señal de razón, marchaba sobre sus pies y sus manos, no tenía ningún lenguaje y producía sonidos que no se parecían en nada a los de los hombres.

Uno de los antepasados de los niños inadaptados, de los asociates, es in-

contestablemente el niño lobo de Hesse (*Juvenis lupinus hessensis*), descubierto en 1344, saltando y galopando. Se dice que los lobos habían cavado para él una fosa tapizada de hojas y le rodearon durante la noche para protegerle del frío. Más tarde, tras cuatro años de vida social, adquirió un cierto nivel mental. En 1344, el niño de Hardt, en Baviera, regresó a la sociedad de los hombres en la que manifestaría progresos psicológicos importantes. El primer niño oso de Lituania, descubierto por cazadores, se defendía con arañazos y mordiscos; amante de las coles, de las hierbas y de la carne, rasgó en 1661 los vestidos con los que se intentó disfrazarle el día de su captura. Valmont de BONNARE cita en su cuento de historia natural que no pudo dar nunca signos auténticos de adaptación. La hierba y el heno no eran menos apetecibles para el niño cordero de Irlanda capturado en 1672 insensible al frío y a la noche, del que nos habla Nicolás TULP, del que Rembrandt sacó los trazos para el rostro del profesor de la célebre «Lección de anatomía». El salvaje irlandés, ágil, alerta, que Tulp vivió en Amsterdam tenía, según el célebre profesor, «la frente plana, el occipucio alargado, la garganta alta, la lengua gruesa y el estómago hundido».

La hija de Kranenburg, desaparecida a los 16 meses en los bosques holandeses y capturada en 1717, vestida con un delantal de paja, que comía con fruición hierbas y hojarasca, manifestó, sin embargo, un vivo interés en la comunicación con los demás, comprendía las palabras sin poder hablar jamás y aprendió el talle de hilado de lana que practicó hasta su muerte.

En la raíz de la existencia biológica hay, como en todas las especies, el deseo, ese deseo que SARTRE coloca al principio de la aventura humana y sin el cual, dice en la «Crítica de la razón dialéctica», no habría ningún momento histórico. Lo que en situación de abundancia permanece oculto, aparece con violencia en un ámbito de extrema rareza en el que el hombre no es nada más que una boca y un vientre.

—Los niños separados de pronto y de forma prolongada de su madre muestran siempre fenómenos de regresión lingüística. En el fondo, no es solamente la palabra «mamá» la primera en ser pronunciada por el niño, es todo el lenguaje que es por así decir maternal... La adquisición del lenguaje parece ser un fenómeno del mismo estilo que la relación con la madre: una relación de identificación... Aprender a hablar, es aprender a desempeñar una serie de roles. Es asumir una serie de conductas o de acciones lingüísticas... Para citar a PRAGER: «es preciso que el niño aprenda a pensar la reciprocidad».

Itard y los progresos de un joven salvaje: la reeducación se vuelve realidad

Un niño de 11 a 12 años buscando bellotas y raíces, que eran su alimento, fue capturado por cazadores hacia el final del año VII. Fue trasladado al hospicio de Saint-Affrique, y después a Rodez. Su comportamiento era huraño, impaciente, inquieto.

Fue trasladado a París hacia final del año VIII. Acudieron a verlo muchos curiosos. Algunos formulaban concepciones pedagógicas, afirmando que la educación de este individuo sería cuestión de unos meses, pero olvidaban que nuestros órganos son menos flexibles y la imitación más difícil cuando la persona ha estado alejada de la sociedad desde la primera infancia.

Ante la indiferencia general y la decepción de un niño de una sociedad repugnante, afectado de movimientos espasmódicos a menudo convulsivos, balanceándose sin descanso, mordiéndose, arañando, indiferente a todo, no prestando atención a nada, fue confiado como solución desesperada al doctor ITARD, médico jefe de la institución de sordomudos, para que le fuera aplicado un tratamiento médico, pues la pedagogía se revelaba ineficaz.

PINEL, gran especialista de la época (1745-1826) en personas con trastornos mentales, que sustituía con medidas de dulzura las vivencias de las que hasta entonces eran víctimas los alienados, expuso las funciones sensoriales e intelectuales de este niño como sigue: «sus sentidos estaban reducidos a un estado tal de inercia, que este infortunado se encontraba en este aspecto en un plano muy inferior a algunos de nuestros animales domésticos. Sus ojos caídos, sin expresión, vagaban de un objeto a otro sin pararse nunca en ninguno, tan poco instruido y ejercitado el tacto, que no distinguía en absoluto un objeto en relieve de otro pintado, el órgano del oído insensible a los ruidos fuertes como a la música más dulce, la voz reducida a un estado de mutismo no dejando escapar nada más que un sonido gutural y uniforme, el olfato tan poco trabajado que recibía con la misma indiferencia el olor de los perfumes y la exhalación fétida de las basuras; finalmente, la mano estaba restringida a las funciones mecánicas de prensión de los cuerpos».

En el plano intelectual, PINEL lo presenta como incapaz de atención, a no ser que se trate de objetos que respondan a sus necesidades, y por lo tanto de todas las operaciones mentales que impliquen esta capacidad; desprovisto de memoria, de razonamiento, de aptitud de imitación, desprovisto de todo medio de comunicación, no dando expresión ni intención a los gestos, a los movimientos de su cuerpo, pasando de una tristeza apática a expresiones de risa incontroladas, insensible a toda clase de afecciones morales, su razonamiento estaba solamente relacionado con la glotonería, su placer una sensación agradable de los órganos del gusto, su inteligencia como forma de susceptibilidad capaz de producir algunas ideas incoherentes relativas a sus necesidades.

En resumen, niño incapaz de ningún tipo de instrucción ni de socialización. La reeducación comenzó bajo la doble consideración de la causa y de la recuperabilidad de este idiotismo aparente.

El tratamiento médico de ITARD, el tratamiento moral y pedagógico, fue iniciado según cinco puntos:

- 1) *Integrarlo en la vida social*: presentándosele como más tranquila que la que llevaba hasta ahora.
- 2) *Despertar su sensibilidad nerviosa*: por los estimulantes más enérgicos y a veces por las intensas vivencias del alma.
- 3) *Ampliar el campo de sus ideas*: dándole nuevas necesidades y multiplicando sus relaciones con los seres que le rodeaban.
- 4) *Llevarle al uso de la palabra*: obligándole a imitar a través de la necesidad.
- 5) *Ejercitar durante un tiempo sobre los objetos de sus necesidades físicas las operaciones más simples de la inteligencia aplicándolas a continuación sobre objetos instructivos.*

ciones, a memorizar para retener. De esta forma, en los ejercicios, todo se dirigía al razonamiento, todo ponía en juego las facultades de la inteligencia y las preparaba para la gran tarea de la comunicación de las ideas.

La educación metódica acababa de nacer, la reeducación tomó un impulso mundial. Toda adquisición que la experiencia renovada no refuerce se esfuma y se desvanece.

La reeducación psicomotriz deberá actualizar continuamente el marco de su concepto confirmando todo lo adquirido por la experiencia renovada continuamente en la función y la realización en la asimilación y en la adaptación.

ADAPTACIÓN Y STRESS

El concepto de adaptación nace en el siglo XIX con la epistemología (epistemología; del griego ἐπιστήμη «Ciencia» y logos «estudio»). La epistemología consiste en el estudio crítico de las ciencias, determinando su origen lógico, su valor y su alcance. La epistemología entra en la ciencia del conocimiento; por una parte, toma forma en el contexto de la teoría de la evolución con el darwinismo tal como lo expone DARWIN en su tratado sobre el origen de las especies en 1859: «las especies han surgido las unas de las otras de la selección natural debida a la lucha por la vida». O el lamarkismo. LAMARCK enunció la teoría transformista que explica la evolución por la adaptación de los seres vivientes y por la herencia de los caracteres adquiridos; por otra parte, en relación con la biología teórica a partir de Claude BERNARD. Pero, es en una etapa reciente, marcada por la llegada de una teoría «sintética» (teoría que va de lo simple a lo complejo; del elemento al todo) de la evolución y con el progreso de la ciencia de la organización (cibernética: ciencia de gobierno, ciencia constituida por el conjunto de teorías relativas a la comunicación y a la organización en el ser vivo y en la máquina), que la noción de adaptación experimenta la ampliación conceptual que le da flexibilidad y consistencia.

La explicación del concepto adaptación puede realizarse en dos niveles:

- fenomenológico;
- funcional;
- fenomenológico: descripción de los fenómenos, de las manifestaciones de la consciencia o por medio de los sentidos;
- funcional: relativo a las funciones.

Fenomenología de la adaptación

El término genético de adaptación esconde, bajo una aparente sencillez, una rica fenomenología. La adaptación puede realmente actualizarse en todas las dimensiones biológicas:

- por caracteres o variaciones morfológicas, ya externas, como la disposición de los miembros, ya internas, como las estructuras de los órganos;
- por la fisiología: variaciones cuantitativas y cualitativas del metabolismo, secreción, etc.;

BIBLIOTECA INST. "DR. D. CABRED"

Estos cinco puntos fueron aplicados para reeducar las funciones de los sentidos y las afectivas, para reactivar el desarrollo y despertar la maduración.

El doctor ITARD empleó al principio todos sus esfuerzos en ejercitar y desarrollar por separado los órganos de los sentidos del joven Víctor.

Como entre todos los sentidos, el oído es el que contribuye de forma más especial al desarrollo de las facultades intelectuales, se concentraron todos los esfuerzos en sacar de su adormecimiento a las orejas de Víctor. Sin excederse, era necesario concentrar la reeducación sobre un sentido únicamente provocando la necesidad de crear una parálisis artificial de la vista, vendando los ojos. Con los ojos vendados, ITARD hacía resonar en los oídos de Víctor los sonidos más fuertes y los más débiles; el fin perseguido no era solamente hacerle comprender, sino hacerle escuchar. Para obtener este resultado, desde que ITARD había producido un sonido, animaba a Víctor a reproducir uno parecido; conservando el sonido inicial, producía otro hasta que su oído le advertía que se había efectuado un cambio de instrumento. Los primeros ensayos consistían en hacerle distinguir entre el sonido de una campana y el de un tambor.

En seguida, ITARD pasó de este método comparativo de la percepción de sonidos de un instrumento a los de distinción de la voz en relación a sonidos, diferenciación, apreciación de todas las modificaciones de origen de las que se compone la música de palabra.

Iniciación a las letras. Cada uno de los cinco dedos de la mano de Víctor fueron designados para ser el signo de una de las cinco letras y percibir las de forma diferente. Así el pulgar = A, debía levantarse cuando se pronunciaba la vocal, etc.

Los resultados con el sentido del oído fueron poco alentadores. A continuación, fue reeducado el sentido de la vista. Los resultados obtenidos fueron a nivel de fijeza y atención, en percepciones visuales distintas.

A continuación, vino la reeducación del tacto, iniciada con la práctica de baños calientes; Víctor recobraba alguna de sus facultades; percibir entre el frío y el calor, lo áspero y lo suave. Aumento de sus capacidades sensoriales por distinción de formas (castañas calientes, castañas frías), por la comparación de diversos pesos, etc. (una piedra, un pedrusco).

Quedan el gusto y el olfato; este último era de una delicadeza extrema. El gusto fue reeducado por el contraste de ácido y dulce, cantidad de comidas y brebajes, etc.

El desarrollo intelectual y su maduración van parejos con el desarrollo sensoriomotor del joven Víctor. ITARD demuestra con esto la íntima conexión que une al hombre intelectual y al hombre físico. ITARD explica que, aunque las manifestaciones respectivas parecían sean muy diferentes, todo se funde en los límites en que se juntan estas funciones. Su desarrollo es simultáneo y su influencia recíproca.

Mientras que ITARD concentraba sus esfuerzos en poner en marcha los sentidos del joven Víctor, su pensamiento se beneficiaba de las aportaciones dadas exclusivamente a la educación de estos órganos y seguía el mismo orden de desarrollo. Mientras que ITARD instruía los sentidos en percibir y distinguir nuevos objetos, la atención del joven Víctor era forzada a centrarse, a hacer compara-

— por un proceso técnico: esto es, por modelaje y movilización del medio; por reacciones colectivas, desde el simple efecto de grupo hasta sistemas técnico-culturales.

Esta fenomenología define el campo adaptativo como constituido por «estados» distintos, articulados entre ellos de forma compleja.

Las diversas modalidades de adaptación no son entidades aisladas. Una misma función no se actualiza nada más que por la convergencia de estas modalidades. Estas diversas vías de adaptación no son simplemente convergentes, sino que se interfiere entre ellas. Por lo que se condicionan mutuamente: todo comportamiento implica las disposiciones anatómicas correspondientes, y toda técnica aptitudes comportamentales.

O bien, entran en desacuerdo unas con otras, una adaptación técnica puede resultar contraria a la fisiología, una adaptación colectiva puede perjudicar el equilibrio fisiológico o comportamental.

Una situación de adaptación concreta aparece como una sinergia de adaptación (sinergia = acción coordinada de muchos órganos; asociación de muchos factores que concurren a una acción, a un efecto único) o más a menudo como un compromiso, a veces viable entre adaptaciones situadas en niveles adaptativos diferentes.

Cada una de las formas de adaptación define un medio que le es propio y que existe solamente por sí mismo: medio interior delimitado por la anatomía y definido por la fisiología, medio de comportamiento, medio técnico, medio cultural. Cada uno de estos medios constituye un sistema-tampón que el organismo interpone entre el medio cósmico (medio del universo material) y la vida celular esencial.

La adaptación consiste en dar todo el rendimiento posible en un medio, pero esto se realiza utilizando un medio intermedio; el aprendiz se adapta estructurando su medio de comportamiento en función del medio de útiles y de técnicas. El macho joven adapta su instinto sexual al medio colectivo estructurando su medio de comportamiento y finalmente adapta su medio fisiológico a esta adaptación del comportamiento.

El ser vivo no solamente se adapta a un medio, que generalmente ya es un medio adquirido, sino que además él se adapta a través del medio que provoca y estructura en función del primero. Toda forma de adaptación concreta es, en alguna forma, una adaptación a la adaptación más que una adaptación al medio.

Lógica y adaptación

Se define la vida como la capacidad de adaptación, pero el criterio de la adaptación es mantener con vida al ser vivo.

La adaptación es el ajustamiento continuo de las relaciones internas a las relaciones externas. La adaptación es asimilación y acomodación. Por ejemplo, un organismo que se adapta a una nueva forma de alimentación: acomoda su fisiología de forma que asimile lo que se le ofrece. La acomodación no implica asimilación. Esta última debe ser definida, como forma exactamente inversa a la acomodación, como «ajustamiento de las relaciones externas a las relaciones internas».

No se adapta al medio nada más que si se siente capaz de adaptarse al medio. El ajustamiento recíproco y continuo entre relaciones internas y relaciones externas es una definición objetiva de adaptación.

El organismo varía en función del medio, pero, por otra parte, varía a la vez en función de él mismo y también el medio está sujeto igualmente a variaciones en función del organismo. No hay adaptación nada más que si están presentes estas tres relaciones fundamentales.

Buena adaptación = la que establece con pocas dificultades interacciones entre el organismo y el medio. Por el contrario, mala adaptación = la que impone al organismo una restricción que dificulta y al final hace fracasar por una asimilación insuficiente. Es en relación con un principio de economía y de rendimiento que se establecerá una jerarquía de adaptaciones.

Tenemos más experiencias de fracasos en la adaptación que de éxitos.

Acomodación = asimilación constituyen una vasta función reguladora que asegura la adaptación del hombre al medio y del medio al hombre.

Inteligencia y adaptación biológica

El funcionamiento de la inteligencia va unido al del sistema nervioso, constituyendo un sector particular de las actividades del organismo. La interpretación más simple de adaptación cognitiva (capaz de conocer) de la que se ocupa la inteligencia, consiste en concebirla como una forma de copia del medio, obtenida por asociaciones repetidas que son el resultado de la acción ejercida por las secuencias regulares propias de los fenómenos que se desarrollan en el medio externo.

Además de la acción del medio y la importancia del rol de la experiencia, influyen en el concepto de adaptación las estructuras endógenas, no siendo la adaptación un fenómeno pasivo, sino que sobre todo la adaptación = producto de respuestas activas, regulaciones compensatorias del medio actuando por re-combinaciones constructivas y con respuestas concretas dadas a los problemas planteados por el medio.

La relación fundamental en el contacto entre el sujeto y el objeto no es solamente una relación asociativa que copia simplemente los caracteres del objeto, sino una asimilación que enriquece al objeto con una estructuración debida a actividades transformadoras del sujeto. El sujeto no conoce bien al objeto nada más que actuando sobre él y a la inversa. La adaptación no es acomodación pura, sino *equilibrio gradual* entre la acomodación y una asimilación activa y constructiva.

En el primer plano de la adaptación aparecen las nociones de regulación y de equilibrio. La adaptación forma parte del mismo proceso evolutivo.

Desarrollo y adaptación

Cuando se piensa en el desarrollo del niño, hay que notar que el mundo sólo es exterior a los ojos del observador y que en realidad los dos términos de la relación son indisolubles: el individuo no debe de ser considerado como

un ser hecho de repente, sino como un ser que se ha hecho a la vez que sus propias acciones. El individuo en crecimiento es una estructura funcional abierta, que se organiza funcionando y que desde este momento puede integrar de una forma o de otra los elementos exteriores que están implicados en este funcionamiento.

Desde el momento que se admite que la organización psíquica no nos viene dada de golpe sino que se hace, que se elabora dentro del marco de su propio funcionamiento, se ve que el desarrollo psíquico implica necesariamente un factor de adaptación de la organización a las condiciones y circunstancias en las que a propósito de las que ésta funciona y que son de alguna forma integrante de este funcionamiento.

Los principales mecanismos básicos son:

- el afecto;
- las formas específicas de estímulo;
- la asimilación reproductora;
- el condicionamiento;
- la impregnación — la imitación — la identificación;
- los aprendizajes/necesidad — conducta;
- estar bien, tal como se debe estar.

Stress o agresividad

El término agresividad se emplea con dos acepciones diferentes, ya sea en el sentido de manifestaciones externas de un estado de hostilidad, de odio, de rabia o en el sentido de desagrado consigo mismo o con otro o tal como se concibe corrientemente la agresividad como rasgo general del carácter negativo en el lenguaje corriente, aunque positivo a veces en ciertas lenguas (en inglés, «agresividad» equivale a espíritu de iniciativa, empuje, actividad).

La agresividad se puede considerar como un estado pasajero o como parte de la evolución individual.

Se puede admitir la universalidad de la agresividad y la de una organización anatómica que en acción produce reacciones agresivas, organización que se puede poner en funcionamiento por modificaciones bioquímicas u hormonales. La sociedad puede modificar la agresividad y en el plano individual la agresividad puede sublimarse y volverse productiva.

Para el hombre que ha llegado al mundo desnudo y sin defensas o armamento, la lucha por la vida se transforma irremediablemente en una batalla interior. Es una guerra en dos frentes: lucha defensiva contra los impulsos internos, por un lado, y contra las fuerzas coercitivas exteriores, por otro.

La agresividad puede ser la respuesta del hombre a frustraciones tales como el hambre, la falta de afecto, de comunicación con otros, de satisfacción sexual, de protección.

La adaptación, el stress y la agresividad, existen en todos los hombres y se remontan a épocas muy tempranas de la vida del niño.

INICIACION A LA TERAPEUTICA PSICOMOTRIZ

Acerca de la Reflexión escrita en Formación Corporal Personal III

Los alumnos llegan a FPC 3 con una historia en relación a los escritos a partir de las clases de formación corporal.

En algunas materias realizan una crónica a partir de la observación individual; en otras, una crónica grupal. Algunas veces escriben una crónica con una reflexión personal, otras hacen un informe a partir de lo observado. En cada materia se va acentuando alguna perspectiva en la observación y en la escritura. Llegada la instancia de FPC3 no se pedirá la escritura de una crónica exhaustiva de lo realizado en clase. El acento estará puesto en realizar una reflexión a partir de la clase. Será individual o en parejas. En la individual también pueden conversar con otros compañeros para armarla. Porque en ese diálogo la reflexión puede hacerse más profunda, En el intercambio pueden construirse, descubrirse otros sentidos.

Acerca de la reflexión

La reflexión es una articulación de los contenidos trabajados en clase en relación con los objetivos de la materia y la experiencia personal, significativa para quien la escribe.

Etimológicamente reflexionar viene de reflexar, del latín, formado de un sustantivo *reflectum* de *reflectare*, encorvar, volver hacia atrás. Compuesto por *re* y *flectere*, doblar. Del s. viene reflejar, reflexión y reflexivo.¹

Entonces, para realizar la reflexión es necesario volver a la clase, repasar qué ocurrió, qué trabajo corporal, qué conceptos se desplegaron, qué preguntas se abrieron, qué se conversó. Pueden necesitar hacer un punteo de lo acontecido, repasarlo sin transcribirlo.

La reflexión reflejará qué conexiones, que articulaciones pueden hacer, por dónde vienen pensando. Da cuenta de cómo procesaron la clase, de qué y cómo están aprendiendo.

Los sentidos en juego

¿Qué de lo trabajado en clase los inspiró particularmente? ¿Qué les resonó, los tocó, les habló, tuvo un sabor especial? ¿Qué les permitió oler de qué se trata la práctica en Psicomotricidad? ¿Qué les llamó la atención, que los convocó?

Y lo que les llama la atención puede estar del lado de lo que les entusiasma, que sienten como descubrimiento agradable y/o del lado de lo que sienten como obstáculo, que los frena, los congela, los acalora, los retiene pero que también es descubrimiento y como tal es placentero porque es posibilidad de transformación, de exploración.

La reflexión es del orden del pensar pero no es separada de la experiencia. Volver a la experiencia, para repensarla: ¿qué les dejó una sensación particular, un gustito al que quieren volver en el que quieren indagar, investigar? Conectar con la información que dan los sentidos.

¹ Diccionario etimológico de la lengua castellana DE Monlau Pedro.

Sensaciones que son indicio de una comprensión nueva, que permiten, y favorecen que algo se inaugure, se profundice.

Como dice Freire: "...enseñar y aprender son momentos de un proceso mayor de conocer. Por eso mismo implican búsqueda, viva curiosidad, equívoco, acierto, error, serenidad, rigor, sufrimiento, tenacidad, pero también satisfacción, placer, alegría."²

Los sentidos son un punto de partida y también un punto de llegada: cuando escriben, leen y escuchan la crónica ¿pueden saborearla?

Acerca de la experiencia

El primer paso para realizar una reflexión es haber tenido la experiencia de la clase.

¿Qué significa "haber tenido la experiencia de la clase"? Se trata de haber estado presente, abierto, receptivo y a la vez activo.³ Con los sentidos abiertos y participando. Interactuando con la clase, participando plenamente en ella, pensando, procesando, sintiendo. Dejándose tocar, mover, transformar por la experiencia de la clase. Dejándose impregnar. Estando expuesto como dice Jorge Larrosa y dejándose sorprender. Larrosa ⁴ dice: en la experiencia, la ex es la misma ex de extranjero y de extraño. No podemos anticipar la experiencia, en ella somos extranjeros, no estamos familiarizados con lo que va ocurriendo, cada vez es nuevo. Cada experiencia es otra.

Y dice que la per de experiencia que viene del latín periri está ligada a la per de peligro (con una etimología indoeuropea) y a pirata (con una etimología griega) lo que marcaría en la palabra experiencia una dimensión constitutiva de peligro, de incertidumbre por un lado y de errancia por otro, la experiencia es un pasaje, un paso, un recorrido. Como los piratas que son sujetos de la travesía, los sujetos de la experiencia necesitan cierta intrepidez. Para aventurarse en lo desconocido, para tomar el riesgo que implica acercarse a lo que no se conoce.

Para realizar una reflexión hace falta estar disponible a la clase. Y a la vez activamente yendo por los canales que la clase propone, que la clase despierta.

La experiencia de clase tiene que ver con una cercanía, un contacto, una intimidad con el objeto de conocimiento y con el acto mismo de aprender sentido en el propio cuerpo.

La experiencia es corporal, es sensible. Y está ligada al comprender, al darse cuenta, al inaugurar algo.

Acerca de la lectura de la clase

Leer implica interpretar un texto. Podemos ubicar la clase de FPC3 en la licenciatura en Psicomotricidad como un el texto a ser leído. ¿Qué se despliega en cada clase? ¿Cómo leerlo desde el campo disciplinar? ¿Cómo descubrir sus posibles significados? ¿Cómo comprenderla?

² Freire P. Educación y participación comunitaria en Política y Educación. Siglo xxi México editores. 1996 (5ª edición 201) Pág. 79

³ Larrosa habla de la vulnerabilidad del sujeto de la experiencia. Conferencia

⁴ Larrosa Jorge Profesor de Filosofía de la Educación de la Universidad de Barcelona España. Conferencia "Acerca de la experiencia" en el Encuentro Nacional "Formación en Futuro presente" Programa Aprender enseñando y elegir la docencia. Mar del Plata 2007

Dice Freire: *"La comprensión de un texto no es un don que pueda ser otorgado por otro. Exige paciencia y dedicación por parte de quienes lo consideran problemático."*⁵

En la reflexión escrita están haciendo una práctica de lectura desde la Psicomotricidad. ¿Pueden encontrar un sentido a la clase-texto? La lectura se da en la intersección entre el mundo del texto y el mundo del lector, el mundo de la clase y el mundo del estudiante que la lee. Es decir que no todos los lectores van a encontrar el mismo sentido a un texto-clase, ni van a interpretarlo de la misma manera. Una práctica de lectura y una práctica de escritura *"que supone la posibilidad de materializar la reflexión y textualizar sentidos"*⁶ sabiendo que son provisorios, que son parte del proceso de aprendizaje de la Psicomotricidad: *"Entendemos el acto de estudiar como una dialéctica lector/autor, como pensamiento autónomo que se construye en la intersección de lo dicho por otro y lo pensado por el alumno, como espacio de producción de conocimiento que necesita reconocer y encontrar un lugar y un margen desde el cual construir la palabra e instalar la propia voz"* (el espacio pedagógico de la palabra) Por eso es un ejercicio que proponemos hacer en forma individual o de a dos, dando lugar a la búsqueda, la expresión y la práctica de la propia voz.

Los textos, las clases son complejos, tiene capas de significaciones que escapan al sentido que haya querido darle el escritor /docente, escapan en el sentido en que van más allá, desbordan. Según quien lea será la comprensión. Cada uno se acerca al texto-clase desde sus particularidades. Pero a la vez es cierto que el texto dice una cosa y no otra. El texto clase está enmarcado en la licenciatura en Psicomotricidad. Lo que están aprendiendo es a ser psicomotricistas.

Retomo a Freire y sigo con la analogía libro- clase: *"Cuando leemos un libro, los lectores activos deberíamos ser receptivos a cualquier pasaje que dispare una reflexión más profunda sobre cualquier tema, aun cuando no sea el tema principal del libro. Si intuimos una relación posible entre el pasaje que hemos leído y nuestros intereses, en nuestra condición de buenos lectores deberíamos concentrarnos en el análisis del texto, buscando una conexión entre la idea principal y nuestro propio interés. No obstante existe un prerequisite: debemos analizar el contenido del pasaje, recordando lo que antecede y lo que continúa para no traicionar el pensamiento global del autor"*⁷

En este escenario de aprendizaje, nuestro interés al leer es encontrar sentidos al texto - clase desde la Psicomotricidad. Aprendemos a ser lectores de la Psicomotricidad.

⁵ Freire, P El acto de estudiar "El acto de estudiar" Ensayo escrito en Chile como introducción al Seminario Nacional sobre Educación y Reforma agraria. Está en Freire, P; La naturaleza política de la Educación, Barcelona, Paidós 1990

⁶ El espacio pedagógico de la palabra. Texto elaborado grupalmente por el equipo de la cátedra de filosofía de la Educación de la UBA presentado en las Jornadas del departamento de Ciencias de la Educación "Hacia el cambio del plan de estudios: docentes y estudiantes en la articulación teórico práctica del currículum" Facultad de Filosofía y Letras UBA 21 y 28 de noviembre de 2005

⁷ Freire Idem 2

Acerca del emergente

Según Pichón-Riviére un emergente en el proceso de aprendizaje *"es un signo de ese proceso, indicador de los movimientos, las alternativas y cambios cualitativos en ese acontecer."*⁸

Podríamos pensar la reflexión en término de emergentes. Partiendo de los emergentes y constituyendo un emergente.

La reflexión es a partir de los emergentes. Lo que emerge en la superficie también habla de lo que está escondido, guardado debajo de la superficie. Podemos pensar en la imagen de un iceberg. A través de la reflexión entro, me sumerjo en lo que está por debajo. Lo miro, lo leo, y lo muestro a otros a través de contarlo, de pensarlo, de articularlo.

¿Qué es lo que hay debajo de la punta del iceberg? Un sentido. Algo que me permite comprender el texto.⁹ Es a partir de mirar, de buscar el sentido, de suponerlo, de leerlo, de descubrirlo, que también lo construyo, lo armo. Leo lo que me despierta determinado contenido de la clase y muestro lo que descubrí, lo comparto con los otros. Y así le permito desplegarse, crecer. De alguna manera la lectura revela una escritura, la remarca y la escribe al mismo tiempo. Damos un sentido a lo que observamos, lo leemos. Lo interpretamos desde el campo disciplinar.

La reflexión es también un emergente. Porque nuevamente muestra algo. Algo nuevo en el proceso de aprendizaje, algo que se inaugura, o que se consolida, algo que ahonda en el conocimiento, a partir del cual seguiremos construyendo lecturas, enlazándolas.

La reflexión es un indicador de cómo están aprendiendo. Para el docente, que así puede ajustar el rumbo cuando ve que es necesario, para el grupo y especialmente para aquellos que la escribieron.

Acerca de las preguntas

Están invitados a elaborar preguntas en esta reflexión escrita. Consideramos el preguntarnos una manera eficaz para profundizar en nuestras reflexiones y en nuestra práctica.

Pichón-Riviére refiere: *"La pregunta es un emergente o signo, como lo es la duda, el error, la confusión, la elaboración conceptual o el descubrimiento"*¹⁰

Tarhang Tulku afirma: *"La indagación abierta a todo es la base de nuestras libertades."*¹¹

⁸ Quiroga, Ana Intervención de Ana Quiroga en la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo. Pichon Riviére y Paulo Freire. www.nodo50.org/americalibre/educacion/quiroga1_11070...

⁹ Dice Freire "Debemos dedicarnos a desentrañar sus misterios" refiriéndose a entender un texto. Idem 2

¹⁰ Pichon Riviére Idem 4

Algunas claves para el conocimiento y el descubrimiento estriban en :

- Desarrollar la habilidad para hacernos preguntas. Mantener la pregunta abierta.
- Hacer preguntas sabiendo que hay varias capas en las respuestas. Cada una de ellas puede aumentar nuestra comprensión.
- En el proceso de preguntarnos, ubicar las respuestas como transitorias. No quedarnos con una respuesta como única y absoluta.
- Compartir las diferentes perspectivas para salir de las respuestas a las que nos podemos habernos acostumbrado.¹²

La pregunta como la intención, dan un norte, una dirección al proceso de aprendizaje. En la primera clase trabajamos con la pregunta: ¿Qué quiero aprender? ¿Qué necesito aprender para ir en la dirección que propone la materia? Y ¿cómo lo hago? Estas preguntas se mantienen abiertas durante la cursada, y de alguna manera mantienen abierto el canal de comunicación con las respuestas. Podríamos decir que la pregunta llama a la respuesta.

Tarhang Tulku escribe: *“Las preguntas tienen una cualidad evocadora que llama a la respuesta. Las que más incontestables parecen son las que mantienen las puertas de nuestra mente abiertas el tiempo suficiente. En esta apertura podemos hacer nuevos hallazgos...”*¹³

Para realizar esta reflexión escrita puedes partir de la pregunta: ¿Qué aprendí hoy? ¿Qué y dónde me toca ese aprendizaje en mi proceso de construcción del rol de Psicomotricista? ¿Cómo lo conecto con otros saberes aprendidos durante la carrera? ¿Qué otras preguntas se abren a partir de acá? ¿Qué me interesa compartir con mis compañeros para seguir profundizando en el tema? Y otras preguntas que puedas proponerte.

Acerca de las jerarquías

Aunque para hacer la reflexión sea necesario retornar a la clase, es importante abstenerse de contar todo lo que ocurrió. Hay que elegir, jerarquizar, seleccionar uno o dos temáticas sobre las que quieren volver. Para ampliarlas, profundizarlas, conectarlas, relacionarlas con otros aportes teóricos, con otras experiencias realizadas. Esta selección se realiza de acuerdo con lo que les impresionó que esté ligado con los contenidos de esta materia. Conociendo el programa, selecciono lo que me interesa profundizar. Una vez que selecciono, elaboro el escrito. Con preguntas, con posibles respuestas, con posibles relaciones.

¹¹ Tarhang Tulku “Conocimiento de la libertad” Capítulo La mente cuestionadora. Editorial Urano España 2010 pág. 47

¹² “Si nos protegemos de dogmas, las suposiciones limitadoras y las ideas trilladas de todo tipo, estaremos más cerca de alcanzar la libertad de una mente humana plenamente despierta.” T Tulku ídem 7 pág. 48

¹³ T Tulku ídem 7 pág. 48

Acerca de las palabras

Así vamos ejercitándonos en el conversar de la disciplina. Elegimos los términos. Especificamos los sentidos que les damos a las palabras. Profundizamos en el modo en como las usamos. No las empleamos de una manera reiterada sin comprenderlas, sin indagarlas. Si no las palabras se vuelven huecas, vacías. Analizamos el sentido que les estamos dando para dejarlas o cambiarlas. Podemos cuestionarlas, indagarlas. Reflexionamos sobre las palabras, sobre el modo de decir los conceptos, sobre los conceptos.

Acerca del grupo

La reflexión es en el seno de Formación Corporal personal 3. La reflexión es personal. Por eso deben figurar los autores.

Pero de alguna manera también es grupal. La reflexión ha nacido de lo acontecido en las clases, de lo ofrecido por los coordinadores docentes, de lo intercambiado en el grupo. Por eso en el encabezado tiene que figurar el nombre de la materia, las docentes y el año de cursada que hace referencia a los estudiantes de ese grupo en particular.

La reflexión leída al comienzo de cada clase es un disparador para seguir pensando y reflexionando juntos. Es necesario tenerlo presente al comenzar a hacerla. Es un punto de llegada al momento de terminarla los que la hacen y es un punto de partida para ahondar. Y es parte de una elaboración grupal continua con puntos de llegada y de partida que se suceden y se entrelazan unos a otros.

¿Cómo escuchar la reflexión?

Escucharla activamente. Dejarla entrar. Permitir que nos cuestione. Y cuestionarla. Interactuar con ella. Estar dispuestos para entrar en diálogo con el escrito y con los docentes y compañeros del grupo.

Dice Paulo Freire: "*Estudiar no es consumir ideas, sino crearlas y recrearlas*"¹⁴ No consumimos la reflexión. La propuesta es que al escucharla, estemos listos para el intercambio, bien despiertos, bien atentos. Abiertos y activos para continuar aprendiendo.

Marina Marazzi

Texto elaborado en agosto de 2011 para los alumnos de FPC3 Licenciatura en Psicomotricidad
Universidad de Tres de Febrero cursada 2011-2012

¹⁴ Freire, Paulo "El acto de estudiar" Ensayo escrito en Chile como introducción al Seminario Nacional sobre Educación y Reforma agraria. Está en Freire, P; La naturaleza política de la Educación, Barcelona, Paidós 1990

CAPÍTULO I

Historia de la Psicomotricidad

1. La Historia

La psicomotricidad es una disciplina que surge y se desarrolla fuertemente durante el Siglo XX.

Al hacer una recopilación bibliográfica de su historia encontramos ya en el siglo XIX que los neurólogos observaban en algunos pacientes psiquiátricos dificultades en su motilidad que no permitían establecer un correlato aparente con los estudios neurológicos disponibles en ese momento y que pudiesen indicar o determinar el origen orgánico de la dificultad motriz.

Pareciera que la palabra *psicomotor* nace como una forma de adjectivar zonas de la corteza cerebral localizadas cerca del área motora. Correspondería la nominación de "centro psicomotor" al lugar de la corteza donde se operaría el pasaje de una idea a la acción (Ferreira Monje, inédito).

Fue Ernest Dupré, médico neurólogo francés, quien acuñó el término "psicomotricidad" estudiando la debilidad motora en los débiles mentales.

Dupré, en 1905, estableció las relaciones que se encuentran entre las anomalías neurológicas y psíquicas con las perturbaciones motrices y describió el cuadro de "debilidad motriz"¹ en el que plantea, según Da Fonseca (1998), que a toda debilidad mental le corresponden, asimismo, retrasos y alteraciones de la motricidad. Estableció un *paralelismo* y una determinación directa, unívoca, mecanicista entre ambas funciones. Por otro lado, afirma Calmels (2003), siguiendo a Bérge en sus trabajos de 1997, que es posible hacer varias lecturas de los estudios de Dupré. Una primera lectura que nos lleva a la concepción de este *paralelismo constitucional*, entre la debilidad motora y la debilidad intelectual, y otra que sostiene que Dupré quería demostrar "que la torpeza no iba mano a mano con la debilidad" pero que la formación académica recibida dentro de los paradigmas científicos

¹ "Con el nombre de debilidad motriz he analizado en una serie de trabajos un estado patológico y congénito del movimiento -hereditario y familiar a veces-, cuya característica es la exageración de los reflejos tendinosos, la alteración del reflejo plantar, sincinesias y torpeza en los movimientos intencionales voluntarios, que llegará a hacer imposible la libre resolución muscular. Para nombrar dichos trastornos propongo la palabra *paratonía*." (Dupré citado por De Ajuriaguerra, 1979: 233). En esta cita también vemos como es Dupré quien acuña el término *paratonía* que se define como la imposibilidad de relajar voluntariamente un músculo.

de la época no le permitieron pensar en una perturbación funcional o de la función, sin que existiese una lesión orgánica.

En sus investigaciones Dupré abordó los problemas evolutivos relacionados con el movimiento y las características psicomotrices de las alteraciones que se presentaban en el desarrollo dentro del marco conceptual de la neurología. Pero a pesar de este marco referencial, afirmó que "este no es un trastorno neurológico más", lo describió como "un estado de insuficiencia" que altera las funciones motoras intervinientes en la adaptación a los actos cotidianos de la vida (De Ajuriaguerra, 1979).

Henri Wallon, pedagogo, psicólogo, filósofo, neuropsiquiatra, se ocupó de la integración de los fenómenos tónico posturales con la emoción y la comunicación e inició otra línea de investigación. Fue el pionero en darle al campo de la psicomotricidad un ámbito científico en sus estudios acerca de la psicología del niño relacionada con el movimiento y la *función tónica*, sosteniendo que el niño se adapta al mundo y se relaciona con los otros a través de la emoción y que esta emoción, vehiculizada por el tono muscular se traduce en posturas y en comunicación. También otorgó una nodal importancia al papel que desempeñan la *actividad postural* y la *actividad sensomotriz* en el desarrollo y en la base de la *actividad intelectual*.

Dice Wallón (1925) que *el movimiento es la única expresión y el primer instrumento de lo psíquico* demostrando a lo largo de sus estudios la relación dialéctica que mantienen las diferentes funciones en el sujeto humano. En sus investigaciones rompió con las posturas que le otorgan a las funciones mentales y motoras una determinación mecanicista y una relación unívoca y planteó que lo que se establece es una *acción recíproca* entre el pensamiento, la afectividad y la motricidad. Revalorizó el papel del tono muscular, vehiculizador de las emociones, como *telón de fondo* de todo acto motor y trama en la que se teje la emoción, que determinará la *actividad de relación*, asignando gran preponderancia a la función postural, que él señala como esencial en el niño pequeño: *función mediante la cual el niño da y recibe*.

Wallon, a través de sus observaciones, estableció que el movimiento que aparece en las etapas muy tempranas del bebé como agitación (grito, llanto, pura descarga motriz) es la génesis, la base de la construcción de una interacción significativa con el entorno y que esto está relacionado con los aspectos psicológicos además de ser un modo comunicacional con el medio. Zazzo le otorga a la *perspectiva genética* el territorio desde el cual se puede efectivamente comprender *cómo lo orgánico se convierte en psíquico*. "El papel que él (Wallon)

asignó a la tonicidad, a la función postural en la emoción y la representación, nos ilustra sin duda por primera vez de la transformación de lo fisiológico en psicológico." (1981: 21).

Este enfoque dialéctico es seguido por diversos autores de mayor actualidad como Lézine, Lurçat, Tran Thong, continuadores de sus investigaciones.

La interacción que se plantea entre la función tónica (de la cual dependen las actitudes y los apoyos de la vida mental) y la emoción (como herramienta en la relación consigo mismo y con los otros) resultaría en la *actividad de relación* que realiza el sujeto con el medio. Para este autor (Wallon), el organismo en estrecha relación con el entorno y la sociedad son fundantes y constituyentes del cuerpo, del niño, del hombre.

También sostuvo en sus investigaciones la complementariedad (y no la antítesis) de los pares: *orgánico y social, individuo y sociedad. Orgánico y psíquico, cuerpo y alma*. Decía Wallon en 1958 "Uno de los pasos más tensos a franquear por la psicología es el que debe unir lo orgánico y lo psíquico, el alma y el cuerpo" (citado por Zazzo, 1981: 18 y 19), afirmando que la psicología no puede olvidarse de la realidad corporal del hombre. Señala también que *desde su nacimiento el niño es modelado por su entorno*, reconoce la existencia de un organismo con leyes propias y de una sociedad que antecede al individuo y que lo sobrevivirá pero, la constitución de este individuo como tal estará dada por el interjuego de ambas instancias (organismo/sociedad), donde ninguna es reductible a la otra, donde se integrarán, donde se efectuará la interacción de ambas. Y continúa: *Lo social, o más precisamente la necesidad del otro, está inscrito en lo orgánico*, planteando que en la naturaleza del organismo del hombre y puesto en juego por la emoción como base de la relación con los otros, el niño en sus primeros tiempos reacciona frente al mundo con gestos y expresiones que son un lenguaje.

Guilmain, seguidor de Wallon, toma sus postulados y las concordancias psicomotoras desarrolladas por éste, en su obra de 1935: "Funciones psicomotrices y trastornos del comportamiento" y crea el primer método de evaluación psicomotriz: un prototipo de test reeducativo y las primeras orientaciones metodológicas sobre reeducación psicomotriz. Da Fonseca plantea que Guilmain definió los objetivos de la reeducación psicomotriz de la siguiente manera: "Siguiendo en todos los niños la organización de las funciones del sistema nervioso a medida que se opera la maduración, podemos rehabilitar las manifestaciones propias de sus funciones en causa" (1998: 14). Pero Guilmain recibirá de Henri Wallon una crítica a su creación, dado que su método se basa, nuevamente, en una relación mecanicista y unívoca entre las funciones neurológicas y el comportamiento

del niño, ya que a cada insuficiencia intelectual le correspondería sí o sí determinada insuficiencia motriz².

Da Fonseca (1998, 1978) expresa que, lo que distingue a Wallon de Piaget, es que el primero introduce a través del concepto de *esquema corporal* datos del orden de lo neurológico en sus concepciones psicológicas. Para Wallon el *esquema corporal* es una construcción básica para el desarrollo del niño y no una unidad psíquica o biológica. *El Esquema corporal no es dado inicialmente, no es una entidad biológica, es una construcción*³.

Jean Piaget con sus investigaciones influye en la práctica y la teoría de la psicomotricidad. Fue pedagogo, médico y psicólogo, realizó sus estudios con relación al nacimiento y construcción de la inteligencia humana. Sostuvo que la actividad motriz es el punto de partida para la construcción de la inteligencia. Nos enseñó que la *inteligencia sensoriomotriz*, propia de los primeros años de la vida del niño se va construyendo a partir de la exploración y la vivencia que éste va teniendo en relación con su entorno a partir de las experiencias de apropiación que le posibilita el movimiento. También estableció una íntima relación entre movimiento y psiquismo, bases de la constitución inteligente del sujeto.

J. De Ajuriaguerra tomó las concepciones wallonianas y desarrolló su quehacer científico siguiendo y continuando la obra de Wallon (entre otros). Es De Ajuriaguerra a

² Camus, al referirse al prefacio que Wallon hace a la obra de Guilmain dice que ya en esta época Wallon critica el concepto de "paralelismo" y propone el de *acción recíproca*. Los términos textuales en los que Wallon se expresa en dicho prefacio son los siguientes:

"Haría a M. Guilmain algunas preguntas que no son objeciones sino sugerencias. Sin duda, ha captado muy bien esta ley de la vida y de la evolución mental, siguiendo la cual se oponen y se sustituyen entre ellas actividades que proceden unas de otras. Pero volviendo al análisis de sus propias observaciones, ¿no ha presentado de manera demasiado simple y de manera demasiado unilateral las relaciones del movimiento y de la inteligencia? ¿No parece querer deducir la insuficiencia intelectual de la insuficiencia motriz? Sin duda, las ha encontrado concomitantes en los niños que estudiaba. Pero el lazo de dependencia ¿es tan estricto y uniforme como él indica? En el estadio de diferenciación alcanzado por nuestras funciones nerviosas, ¿no puede el déficit primitivo actuar tanto sobre las unas como sobre las otras? Las repercusiones se generalizarán, evidentemente. Pero el juego que resultará de las acciones recíprocas ocasionará efectos mucho más diversos de lo que el cuadro establecido por M. Guilmain dejaría entrever. En la vida mental, no hay relaciones unívocas. Hay que sustituir el viejo determinismo mecanicista por el determinismo dialéctico." (Le Camus, 1987: 11 y 12).

³ " (...) él ha sido el primero en adelantar posiciones de tal modo verdaderas que aparecen hoy como evidencias:

- El esquema corporal no es "un dato inicial, ni una entidad biológica o psíquica", sino una construcción.

- Estudiar la génesis del esquema corporal en el niño es preguntarse cómo el niño llega "a la representación más o menos global, más o menos específica y diferenciada de su propio cuerpo".

- Esta adquisición es importante: "Es un elemento de base indispensable para la construcción de la personalidad del niño... Es el resultado y la condición de las relaciones justas entre el individuo y su medio." (Le Camus, 1987: 12).

quien podríamos situar en la consolidación de los principios y las bases de la psicomotricidad como disciplina autónoma. Retomando los estudios y las conceptualizaciones de Wallon define el concepto de "diálogo tónico" ⁴ y describe los trastornos psicomotores ⁵.

Le Camus (1981) expresa que los pensamientos y los desarrollos teóricos de Wallon continúan influyendo el pensamiento psicológico de la década del '70. Prueba de esto son los trabajos que el psicoanalista Jean Bérghès nos ha transmitido. Bérghès toma para su producción teórico - práctica las investigaciones de Wallon. Los estudios sobre la comunicación afectiva, la socialización, las emociones, etc. están dentro de las líneas por él trazadas. Wallon es, de hecho, la piedra angular del edificio de la psicomotricidad, donde no se puede negar obviamente el papel de las obras de Piaget, Freud y De Ajuriaguerra.

Wallon enunció sus puntos de vista sobre el estudio del niño en su totalidad y renunció a los abordajes unidimensionales o sectoriales. La fecundidad del pensamiento de este autor sigue siendo de actualidad.

La psicomotricidad, según el punto de vista de Wallon y De Ajuriaguerra, concibe los determinantes biológicos y culturales del desarrollo del niño como dialécticos y no como reductibles uno a los otros. La teoría psicológica que se desprende desde esas variables permite pensar las estrategias educativas y terapéuticas adecuadas a las necesidades específicas de cada niño.

Da Fonseca nos dice que con relación a la psicomotricidad son poco considerados los trabajos de los autores soviéticos tales como Ozeretsky, Vigotsky, Berstein, Luria,

⁴ "La noción de diálogo tónico (...) es utilizada a menudo de forma arbitraria. Lo que yo llamo diálogo tónico es bastante concreto. Esta noción corresponde al proceso de asimilación y, sobre todo, de acomodación, entre el cuerpo de la madre y el cuerpo del niño; el niño sostenido por la madre se interesa muy precozmente por un intercambio permanente con las posturas maternas: con su movilidad busca su confort en los brazos que lo mantienen. Mantener no significa un estado fijo de mantenimiento, sino acomodación recíproca" (De Ajuriaguerra, 1985: 5).

⁵ "Tratemos de definir algunos de los caracteres generales de los trastornos psicomotores:

- Los trastornos psicomotores no responden a una lesión central como origen de los síndromes neurológicos clásicos.
- Son más o menos automáticos, motivados, sentidos o deseados.
- Van unidos a los afectos, pero también en relación con lo somático para fluir a través de una conducta final común, y por esto no poseen las características propias de la perturbación de un sistema concreto.
- Son persistentes o lábiles en su forma, pero variables en su expresión. En un mismo individuo estarán estrechamente ligados a aferencias y situaciones.
- Suelen expresarse en forma caricaturesca y conservan caracteres primitivos (aunque codificados por la posterior evolución) que les asemejan a anteriores fases de contacto o repulsa, pasividad o agresión. A veces ni siquiera tienen la forma de movimiento primario sino el valor de un simple símbolo.

Los trastornos psicomotores, en suma, oscilan entre lo neurológico y lo psiquiátrico, entre las vivencias más o menos queridas y las vivencias más o menos aceptadas pasivamente, entre la personalidad total más o menos presente y la vida más o menos activa." (De Ajuriaguerra, 1979: 237 y 238).

Galerín y otros. "Corresponde a los autores soviéticos la introducción en la psicología del concepto de que el origen de todo movimiento y de toda acción voluntaria no se hace dentro del organismo, sino, a partir de la *historia social del hombre*. El movimiento así entendido, depende, primero, de la función de la comunicación, y más tarde del analizador verbal, o sea, de las síntesis aferentes." (Da Fonseca, 1998: 17). Seguramente los desarrollos conceptuales de por lo menos algunos de estos autores no han pasado inadvertidos para Wallon y sus seguidores.

1.1 La Escuela Francesa

Otra visión de la historia de la psicomotricidad, especialmente de la Escuela francesa, la plantea J. Le Camus, en el Prefacio de su libro "El niño poco hábil" y en "O corpo em discussao". Este autor marca tres impulsos diferentes acerca de la proyección de los estudios de H. Wallon y basa su análisis en dos nociones que le permiten amar la historia: *cuerpo y organizador*⁶. Expresa el autor que la influencia de Henri Wallon se extiende desde la publicación de su primer obra, "El niño turbulento" en 1925 hasta la época actual y plantea que pueden distinguirse *tres momentos clave en la utilización del pensamiento de Wallon entre los que han consagrado la Escuela francesa de psicomotricidad, desde la descripción principé de Dupré (1907 a 1909) hasta hoy*.

Un primer impulso estaría dado por las primeras producciones de Wallon, alrededor de 1930, a partir de las cuales Edouard Guilmain elabora las bases de la Reeducción Psicomotora (RPM), del primer examen de exploración psicomotriz y dice "un modelo rigurosamente establecido: reglas de aplicación, campos de intervención (reeducción de la actividad tónica y de la actividad de relación, desarrollo del dominio motriz), indicaciones." (Le Camus, 1987: 11).

Guilmain evalúa la función tónica y la función cinética que permiten determinar *la preponderancia de una función afectivo - activa sobre las demás*. Este autor quiere dedicar su investigación al establecimiento de analogías y correlaciones entre *los trastornos del comportamiento y las alteraciones de las funciones afectivo - activas*. Se denomina a este impulso como el del *cuerpo hábil*, cuerpo como instrumento, cuerpo que se puede reeducar a través del ejercicio. *Se propone mejorar el carácter a través de mejorar la actividad*, reeducando la actividad tónica, mejorando la actividad de relación y desarrollando el control motor. El organizador de este período es la noción de *paralelismo*, como lo hemos expresado en el inicio del capítulo.

⁶ Tomado de la concepción de organizador de Spitz: elemento que articula y unifica en cada etapa el sistema de conocimientos y prácticas de la psicomotricidad. (Ferreira Monje, inédito).

El segundo impulso está situado en los años '60 década en la que se producen dos hechos relevantes para la teoría y la práctica de la psicomotricidad, por un lado se crea en la Salpêtrière, París, la formación específica para la obtención del "Certificado de capacidad en la reeducación de la psicomotricidad" y por otro la obra de Wallon es profundizada, releída y transmitida ⁷, sentando las bases de las próximas investigaciones y estudios de todos los interesados en la evolución psicomotriz del niño.

La teoría y la práctica psicomotriz van a organizarse en esta década alrededor de la noción de *esquema corporal*, noción que hasta ese momento había sido más considerada desde la perspectiva de las alteraciones biológicas y que es redefinida por Wallon ⁸.

Es la etapa del *cuerpo conciente* ⁹ y la noción de *impresionismo* es el organizador.

El tercer impulso, ubicado en los años '70, apunta a los desarrollos psicológicos y pedagógicos; las más recientes investigaciones acerca del establecimiento de un vínculo entre el niño y su medio a lo cual Wallon denominó *comunicación afectiva* ¹⁰. Es un momento en que se le otorga al cuerpo un valor *significante*, de expresión, donde se produce el desarrollo de las técnicas *semio - motoras* ¹¹. Etapa del *cuerpo significante* ¹², noción de

⁷ "Es también la época en que los trabajos anteriores de Wallon van a ser reexaminados, profundizados y difundidos a mayor escala. Por mediación de J. De Ajuriaguerra y de sus colaboradores M. Stambak, N. Galifret - Granjon ... después, por la de su continuador en el hospital Henri - Rousselle, el Dr. J. Bérghès; por mediación de R. Zazzo, que sucedió a Wallon como director del Laboratorio de Psicobiología del Niño en 1950 y prolongó su acción, por mediación de algunos paidopsiquiatras, como M. Bergerson y también G. Heuyer y C. Koupernik; por la de, en fin, algunos psicólogos del desarrollo como H. Gratito - Alphandéry, P. Malrien, I. Lézine, L. Lurçat, Trang - Thong ..." (Le Camus, 1987: 13). Según Le Camus (1986) De Ajuriaguerra describe, después de la relectura de Wallon, al tono muscular no sólo como telón de fondo de todos los movimientos, actitudes y posturas sino también como modo de relación con el otro con el desarrollo de los conceptos de *hipertonía de llamado* y de *hipotonía de satisfacción*.

⁸ "El esquema corporal es una necesidad. Se constituye según las necesidades de la actividad. No es un dato inicial ni una entidad biológica o psíquica. Es el resultado y la condición de las relaciones justas entre el individuo y el medio. El estudio del niño ya permite percibir algunas etapas de su adquisición." (Wallon, 1965: 80).

"El espacio postural y el esquema corporal que él anima no es un conjunto cerrado, es un todo dinámico que puede variar con las relaciones del ser consigo mismo y con relación al otro como también con respecto a los objetos. Se trata de dos términos en presencia: por una parte, el espacio ambiente en el que ubicamos a las cosas y a nosotros mismos, por otra parte, el resultado de estas sensibilidades referidas a nosotros mismos y que constituye lo que comúnmente se denomina esquema corporal." (Wallon, 1965: 82 y 83).

⁹ El cuerpo pasa a ser visto como cuerpo receptor, se desliga de la neuropsicología y busca una psicología más autónoma. "La teoría y práctica se organizan en torno al impresionismo. El cuerpo es capaz de recoger, organizar y conservar la información emanada de su propio funcionamiento y del medio en el cual se inserta." (Le Camus, 1986: 103). Es el momento de la influencia de la Gestalt, la Fenomenología, los psicólogos del desarrollo y el Psicoanálisis.

¹⁰ Dice De Ajuriaguerra: "A través del fenómeno motor, elevado al valor de gesto y actitud, Wallon busca alcanzar el conjunto de la expresión de una personalidad, una manera de ser en el mundo". (...) Cada uno sabe la importancia que Wallon ha acordado al fenómeno tónico por excelencia cual es la función postural de comunicación, esencial para el niño, función de intercambio por medio de la cual el niño da y recibe. Es sobre todo por eso, a nuestro modo de ver, por lo que la obra de Wallon abre una perspectiva original y fecunda en psicología y psicopatología. Y la función postural está esencialmente ligada a la emoción, es decir a la exteriorización de la afectividad." (citado por Le Camus, 1987: 14).

¹¹ Ver Le Camus, 1986.

expresionismo como organizador. Se cuestiona la utilidad del examen psicomotor, hay un predominio de la palabra sobre la acción corporal por un lado y, por otro, psicoterapeutas y psicoanalistas entienden el abordaje corporal como una manera de acceso facilitador a la palabra.

Las investigaciones y teorizaciones de Henri Wallon han influido en la producción de otros autores tales como Zazzo, De Ajuriaguerra, Stambak y Bérghès, quienes han continuado su producción dentro del ámbito de la terapéutica pero también han tenido preponderancia en el desarrollo de los trabajos de autores más ligados a la educación: Picq y Vayer, Le Boulch, Lapiere, Aucouturier, Defontaine,

Los numerosos desarrollos conceptuales de la psicomotricidad han dado lugar a diferentes modelos de práctica dentro de la educación. La relación íntima que plantean los conceptos entre el movimiento, la inteligencia y la afectividad abre un campo de inserción de la psicomotricidad en los ámbitos educativos que ponen en práctica tanto pedagogos como psicomotricistas. "Las técnicas psicomotrices debían facilitar la estructuración del espacio y de las relaciones lógicas; su aplicación en la pedagogía, en la lectura, escritura y cálculo es inmediata." (Chokler, 1988). Esta década, '70, está muy atravesada por el pensamiento de Jean Piaget.

Durante el tercer impulso planteado por Le Camus tienen su mayor desarrollo las concepciones e implementaciones de la psicomotricidad en la educación.

La educación psicomotriz ha estado ligada en su desarrollo y en su práctica a la Educación Física. Muchos autores la plantean como una actividad complementaria y otros como contrapropuesta. De por sí, en cuanto a la educación, es durante la década del '70 que el deporte se impone oficialmente en Francia en la institución educativa, relegando a la psicomotricidad a las edades más tempranas de la acción educativa y adquieren relevancia la danza, la mímica y la dramatización. (Ferreira Monje, inédito).

Según Pick y Vayer (1969) la educación psicomotriz es una acción educativa no reeducativa, que pone en práctica con *finés rehabilitadores* los recursos de la educación física, pero por otro lado plantean que la educación psicomotriz *se opone a la educación física tradicional*. También estos autores homologan el concepto de educación psicomotriz a *educación por el movimiento*.

¹² El cuerpo es ahora capaz de emitir información, es un cuerpo portador de significaciones. La función de dar información está más que nunca al frente de la escena. Los principales campos que se destacan en este momento son el psicoanálisis, la psicología de la comunicación no verbal y la etología.

Jean Le Boulch (1969) desarrolla su "Método psicokinético" y dice que es un importante medio de prevención de los problemas de inadaptación escolar (...) la dislexia, la disgrafía y la disortografía.

Le Boulch elabora su método como forma de dar respuesta a los importantes fracasos escolares que se producían en Francia en la década del '60¹³. Este método produce una ruptura en la concepción de educación sostenida hasta el momento, critica el intelectualismo y la abstracción predominantes en la época y plantea como necesaria la educación de la personalidad global en todas sus dimensiones a través del movimiento, destinando un espacio en la escuela para la distensión, el juego, la actividad espontánea, etc.

El planteamiento que hacen éste y otros autores se podría homologar a lo que en la actualidad cuestionamos como: el lugar del cuerpo en la escuela.

Le Boulch (1969) señala que el objetivo es la formación global del ser mediante el desarrollo de determinadas capacidades psicomotrices y actitudes mentales indispensables para triunfar en el ejercicio de una variada gama de actividades. Insiste en que debe ser propósito de la educación el desarrollo óptimo del sujeto como ser social, que le permita situarse y actuar en un mundo en transformación. Para esto es necesario que la educación se ocupe de favorecer un mejor conocimiento y aceptación de sí; un mejor ajuste de la conducta, una verdadera autonomía y el acceso a la responsabilidad en el marco de la vida social.

También André Lapiere y Bernard Aucouturier¹⁴ tienen una actitud crítica a la educación en Francia en los años '60 y profundizan observando que muchas veces los niños presentan dificultades importantes en estructurar y organizar el espacio y esto les acarrea dificultades, por ejemplo, en la escritura y en la lectura. Expresan los autores que la deficiencia a nivel de la organización espacio temporal es solamente el reflejo aparente, la expresión de una alteración mucho más profunda que se sitúa en otra parte. Agregan que esa "otra parte" estaría relacionada con la inseguridad de un espacio afectivo mal vivenciado en la construcción de los vínculos tempranos y en las relaciones con los otros y con los objetos.

¹³ En 1968, según las estadísticas oficiales publicadas en la revista "Études et Documents" (n° 8 - 1968) con relación a la Educación nacional (francesa) sólo el 24% de los alumnos que habían ingresado 5 años atrás al Curso preparatorio (primaria en Argentina) había efectuado una escolaridad normal. El 76% restante se repartía entre los que estaban retrasados (por sus fracasos) entre uno y tres años mayoritariamente. Datos que aparecen en Lapiere y Aucouturier, 1974. Recalcan los autores que esta es una prueba fehaciente de una inadaptación de la enseñanza.

¹⁴ Estos autores inician su obra dirigida a la psicomotricidad en educación con tres volúmenes: "Los Contrastes", "Los Matices" y "Asociaciones de Contrastes, Estructuras y Ritmos" (1974) donde presentan una metodología para ser aplicada en educación que si bien es innovadora, sigue apuntando principalmente a la adquisición cognitiva. Siguen los postulados wallonianos y piagetianos en cuanto a que es imperioso partir de la experiencia vivenciada del niño con la indispensable participación del movimiento para poder llegar a elaborar las estructuras necesarias y básicas del pensamiento abstracto.

Su planteo pretende dar argumentos para una transformación global de la educación, no sólo a la práctica psicomotriz. Promueven la actividad espontánea y trabajar con la conflictiva que van presentando los niños y los grupos. Destacan también la necesidad de una actitud diferente desde el educador: estar en disponibilidad, saber escuchar las necesidades de los niños, tener apertura, plasticidad y capacidad lúdica ¹⁵.

Lapierre y Aucouturier proponen el término *educación vivenciada* expresando que es necesario que la educación parta de la vivencia, que le otorgue un valor a la acción propia del niño en el descubrimiento progresivo de las nociones fundamentales y de sus múltiples combinaciones. Que ello debe dar cabida a todas las posibilidades de expresión simbólica y gráfica para que el niño se aproxime a la abstracción. Continúan afirmando que este tipo de educación permitirá evitar la mayoría de los fracasos e inadaptaciones que se veían en ese momento.

Según Ana Cerutti (1996) esta nueva modalidad de concepción educativa en cuanto al proceso y a la conducción del aprendizaje ha chocado con la escuela como institución. Si bien las propuestas innovadoras de estos autores tienen aspectos muy interesantes también es difícil la realización masiva y su puesta en práctica es sumamente criticada. Además se encuentran con importantes críticas teórico - epistemológicas ¹⁶. Estas posturas movilizan las estructuras educativas de Francia las que responden imponiendo el método deportivo. Se abre una brecha entre dos modalidades de concebir la educación cada una de las cuales se refiere a concepciones diferentes del hombre, del cuerpo y de la sociedad en el que este sujeto se inserta y, por lo tanto, a dos concepciones diferentes de la educación.

Lapierre y Aucouturier se separan, en la década del '80, por desacuerdos tanto teóricos como de la práctica y cada uno promueve formaciones diferentes que tienen cierto arraigo tanto en Argentina, como en Uruguay y Brasil. Lapierre organiza y desarrolla en principio lo que denomina "Psicomotricidad relacional" y que luego llamará "Análisis corporal de la relación".

Aucouturier desarrolla desde otro punto de vista una práctica psicomotriz, en el ámbito educativo, planteando que "la práctica psicomotriz educativa es un itinerario de maduración global, de maduración de la expresividad motriz. Debe formar parte de un

¹⁵ El docente tendría que contemplar "jugar con los contrastes pedagógicos: - libertad y directividad, aumentando las fases de libertad a medida que van haciéndose más productivas; - de implicación y de retiro, retirándose cada vez más del juego a medida que el grupo asume su autonomía real; - de seguridad e inseguridad, para conducir al niño a renunciar progresivamente a la protección segurizante de la autoridad (incluso si a él lo combate) y a asumir por sí mismo ese margen de inseguridad que es la contrapartida de la independencia." (Lapierre y Aucouturier, 1977: 22).

¹⁶ Reciben fuertes críticas con relación a que hacen una trasposición directa de la teoría psicoanalítica al trabajo corporal. (Vigarrello, 1979, citado por Cerutti, 1996: 6).

conjunto educativo coherente, basado sobre la expresividad del niño.” (Aucouturier, citado por Cerutti, 1996: 6).

La psicomotricidad en Argentina ha tenido un desarrollo muy importante desde la década del '50. Todos estos momentos descriptos en la historia de la psicomotricidad han tenido su eco en la teorización y en la práctica de la psicomotricidad en nuestro país y todos ellos han intervenido en los desarrollos de diferentes autores.

Si bien la influencia de la historia es notoria en los diferentes postulados argentinos la producción nacional ha sido y sigue siendo fructífera, tanto desde la teoría como de la práctica e incluso en la transmisión de sus contenidos¹⁷.

2. La Práctica

A partir de este recorrido histórico podemos señalar tres ámbitos de pertinencia de la intervención en psicomotricidad: Educación, Reeducción y Terapia. Sin embargo encontramos que muchos autores hablan indistintamente de la práctica como terapia, como educación o como reeducación.

Numerosos autores de la actualidad determinan que los ámbitos de la práctica psicomotriz son el abordaje educativo, clínico y terapéutico. Estos autores desligan a la psicomotricidad de la reeducación. Creemos que esto se debe a la contradicción que se establece entre los principios reeducativos y la concepción de cuerpo que sostiene la psicomotricidad.

2.1 Educación

S. Naville concibe la educación psicomotriz como “una técnica reeducativa en psicopedagogía, que, por el movimiento influencia y estructura el conjunto de la personalidad del niño y corrige los trastornos psicomotores.” (Citado por Ramos 1979: 55).

Ramos dice que es “una técnica que tiende a favorecer por el dominio corporal la relación y la comunicación que el niño va a establecer con el mundo que lo rodea.” (1979: 56).

¹⁷ Por ejemplo la formación corporal que recibieron los psicomotricistas en formación desde 1980 en la Escuela Argentina de Psicomotricidad, AAP, pionera en la creación de un conjunto de materias que apuntan a la formación aptitudinal y actitudinal del profesional. Esta formación se continúa, en el año 2001, con la creación conjunta entre la Universidad Nacional de Tres de Febrero y la Asociación Argentina de Psicomotricidad de la carrera de Licenciados en Psicomotricidad. Esta carrera cuenta en su currículum con diversas materias que apuntan a la Formación Corporal del Psicomotricista.

Para Pick y Vayer "La educación psicomotriz es una acción pedagógica y psicológica que utiliza los medios de la educación física con el fin de normalizar o mejorar los comportamientos del niño." (1969: 9).

Nos dicen estos autores que el objetivo, después de determinar cuáles son los problemas que aparecen en el niño, es *educar sistemáticamente las diferentes conductas motrices y psicomotrices* para lograr una *mejor integración escolar y social*. Nos hablan de una *educación por el movimiento*, homologada a la educación psicomotriz, que da relevancia a *nociones fundamentales* que también son fundamentales en lo que corresponde al ámbito escolar general, como, por ejemplo, "la percepción del propio cuerpo y la organización del esquema corporal, equilibrio y seguridad, liberación de las cinturas, organización espacial..." (Pick y Vayer, 1969: 10 y 11).

En la actualidad se reconoce que las capacidades necesarias para el acceso a la escritura, a la lectura, a las nociones y operaciones de la matemática y de la geometría más que logros intelectuales son construcciones que están relacionados con las *conductas neuromotrices*. La aprehensión de estos conceptos está íntimamente relacionada al movimiento significativo que el niño pueda realizar en cuanto a su experiencia en secuenciar, agrupar, alinear, establecer relaciones en el espacio, clasificar, armar conjuntos, hacer comparaciones, establecer similitudes/ diferencias/ contrarios, establecer causalidad, reconocer repeticiones/ ritmos/ ciclos, reconocer un orden/ la reciprocidad/ la reversibilidad, reconocer y diferenciar sujeto/ objeto, etc.

Siguiendo esta línea de ideas podemos citar también a J. Le Boulch quien, como ya dijimos, elabora el método psicokinético planteándolo como una "educación por el movimiento" y dice: "Se trata de un método general de educación que, como medio pedagógico utiliza el movimiento humano en todas sus formas." (1979: 17). Lo fundamenta pedagógicamente a partir de que el mismo implica una filosofía de la educación en la que está presente una pedagogía activa que se apoya en la totalidad de la persona que le da un lugar de privilegio a la experiencia vivida por el alumno, que recurre a la dinámica de grupo y se basa en la noción de *estructuración recíproca* (entre el yo y el mundo). Por estos fundamentos lo diferencia de la educación física ya que considera que esta última, en nuestra cultura, está ligada a una concepción dualista del hombre.

También Lapierre y Aucouturier se enrolan dentro de este modo de ver la educación y nos hablan de *educación vivenciada*. La educación vivenciada propone acercar al niño a sus propios descubrimientos pasando por la experiencia concreta sobre los objetos, el espacio, el tiempo, los otros, tendiendo a la representación y a la simbolización, valorizando sus

emociones y su afectividad, evitando cualquier condicionamiento desde el maestro. Sostienen: "En este sentido, ese enfoque pedagógico puede servir de base a una enseñanza "sin barreras", unificada, global, en la cual todo está relacionado, desde la educación motriz al estudio de la lengua, pasando por la educación matemática y artística sin olvidar el equilibrio afectivo." (Lapierre y Aucouturier, 1974: 18).

Citados por A. Cerutti estos autores expresan: "tratamos de dar la palabra al cuerpo, eso obliga a modificar la relación maestro - alumno. A través de una actividad global libre que parte de la espontaneidad del niño, de lo que desea decir con su acción y su cuerpo trabajamos con todas las formas de comunicación" (1996: 5), sigue Cerutti "el objetivo de la educación psicomotriz es el desarrollo de la personalidad y que este debería ser también el objetivo de toda la educación". Lapierre y Aucouturier dan relevancia en la práctica psicomotriz a los aspectos afectivos y agregan que hay que "liberar al niño de sus fantasmas y conflictos" para que pueda entonces estar deseoso y disponible para aprender.

Después de su separación teórico práctica de Lapierre, Aucouturier elabora una modalidad de práctica psicomotriz educativa plantándola como un "itinerario de maduración de la expresividad global y de maduración de la expresividad motriz que está basado en la expresividad del niño." Sus objetivos "son también los objetivos de la institución educativa: la comunicación, la creación y la descentración... Hago la unión permanente entre afectividad y proceso de aprendizaje... de la afectividad a la racionalidad o conceptualización y de la conceptualización a la afectividad. Este movimiento de ida y vuelta permite entonces la maduración." (Aucouturier citado por Cerutti, 1996).

Algunos autores que se ocupan de la incumbencia psicomotriz dentro de la práctica educativa como Iván Darrault, señalan que es absolutamente normal que los niños tengan dificultades en su acontecer de niño - alumno y que esto debe poder ser trabajado dentro del ámbito educativo ya que esta situación no tendría por qué convertirse ni ser tratada como una situación patológica.

La escuela deberá resultar un ámbito de prevención, no un ámbito de tratamiento. La práctica psicomotriz en educación no podrá sustituir o reemplazar la práctica terapéutica y tampoco la práctica terapéutica podrá suplantar la acción preventiva que tiene que realizar la institución educativa. Sostiene Darrault que existe un delicado equilibrio que la educación tendrá que mantener para poner en juego una mirada atenta que respete los procesos de desarrollo y aprendizaje advirtiendo, a la par, si aparecen dificultades que necesiten otro ámbito de intervención y en qué momento indicarlo.

La práctica psicomotriz en educación no pondrá entonces el acento en la resolución de los sufrimientos profundos que forman parte de la historia de cada sujeto pero podrá colaborar brindando un espacio donde el niño sea aceptado y valorado en sus particularidades (con sus obstáculos, con sus diferencias, sus peculiaridades, con sus habilitaciones, capacidades, potencialidades) donde estos sufrimientos no se extiendan o incrementen y no se fijen aún más (Cerutti, 1996).

Es interesante observar cómo los cambios que proponen todos estos autores en la práctica en educación contemplan modificaciones tanto en el rol del alumno como en el rol docente, los cambios de actitud, el vínculo corporal entre ambos (maestro - alumno), la valorización del juego y de la actividad espontánea van delineando un nuevo lugar del que pareciese apropiarse el cuerpo en la escuela. Podemos pensar que comienza a instalarse la reflexión sobre este lugar, hasta este momento obviado.

2.2 Reeducción

Veamos ahora cuáles son los autores que plantean la práctica psicomotriz en el ámbito de la reeducación.

Según la ley francesa de 1974 se define a la reeducación psicomotriz como una terapéutica original, neurofisiológica y psicofisiológica en su técnica, psicológica en su objetivo, destinada a actuar por intermedio del cuerpo sobre las funciones mentales y comportamentales perturbadas, tanto en el niño como en el adolescente y el adulto (Masson, 1985).

Costallat sostiene que las alteraciones, algunas muy profundas, que presentan los diferentes grados de la debilidad mental, más precisamente de la debilidad motriz (Duprê), desde la torpeza a la espasticidad, ataxia, etc., no pueden ser corregidas por tratamientos médicos o correctivos, pero pueden ser atenuadas con una reeducación apropiada. No descarta los métodos kinésicos o fisioterapéuticos (rehabilitadores de la función del órgano o del músculo) pero afirma: "sólo un método combinado que al mismo tiempo que eduque el movimiento actúe sobre el intelecto lo hará progresar realmente en el camino de la recuperación total. Este doble carácter hace que la psicomotricidad sea particularmente valiosa en la reeducación del niño diferencial, ya que contempla la educación neuromuscular de los niños deficientes con métodos progresivos que siguen al mismo tiempo la evolución fisiológica normal y la maduración intelectual." (1969: 9).

Edouard Guilmain plantea que la reeducación psicomotriz está dirigida a: - la actividad tónica (ejercicios de actitud, de equilibrio y de mímica); - a la actividad de relación

(ejercicios propios para disminuir sincinesias y ejercicios de coordinación motora); - conseguir el dominio intelectual sobre las funciones afectivo - activas: desarrollo del dominio corporal mediante la rítmica, los movimientos disimétricos, asimétricos y contrariados, (citado por Ramos, 1979: 76).

S. Masson, convalida la definición que da la ley francesa sobre la reeducación psicomotriz y dice: "Partiendo de la vertiente motora y corporal de acceso más fácil, se propone actuar sobre el psiquismo con el fin de permitir al sujeto una mejor facultad de adaptación: la personalidad de éste se afirma y se adapta tanto más fácilmente cuanto mejor conozca su cuerpo, lo acepte de mejor grado y pueda así interpretar mejor el medio que lo rodea y responder de manera más adecuada." (1985: 11). La autora luego hace una observación sobre el término "reeducación" (que alude a un estado normal previo a la enfermedad) y propone denominarla "educación especial o terapia" pero que más allá del término que se utilice, esta práctica sólo puede llevarse a cabo en *un contexto afectivo y relacional de buena calidad. El diálogo se instaura en el nivel corporal que facilita la expresión de la conflictiva por parte del sujeto lo que permite una dinámica afectiva y las motivaciones favorables para que se produzcan los aprendizajes esenciales y las adaptaciones necesarias para el desarrollo de la vida del mismo. Esta autora revaloriza la influencia que ejercen las ideas fundamentales del psicoanálisis en la comprensión de la afectividad ya que colaboran para seguir mejor la evolución (del sujeto) a lo largo de una reeducación con técnicas motrices frecuentemente muy estrictas.*

Lapierre y Aucouturier (1977) expresan que han decidido abandonar el modelo médico que implica hacer un diagnóstico, una prescripción y un tratamiento que es la forma habitual de las instituciones reeducativas. Proponen olvidar *lo que el niño no sabe hacer* o sus *problema* para centrar la atención en sus potencialidades y de esta forma no fijar, desplazar ni estructurar el síntoma. La reeducación para estos autores acentúa el síntoma manteniendo y valorizando la dificultad.

La reeducación psicomotriz es la primera forma en que se llevó a cabo la práctica psicomotriz (Le Camus, 1982). Consideramos que la reeducación así como fue históricamente concebida y teorizada es una forma de la práctica que propone un cierto sometimiento del sujeto al *deber ser* y al *saber hacer*. Descuida la riqueza que ofrece la espontaneidad del niño, su carácter profundamente lúdico y creativo y la singularidad de cada uno. Descuida también la posibilidad de una interacción participativa y transformadora en una ida y vuelta de la persona y el entorno.

Por lo que podemos leer de los diferentes autores la reeducación psicomotriz está dirigida a compensar un *déficit*, a mirar lo que falta o la dificultad y *corregirla*, a diferencia de la educación psicomotriz cuyo objetivo sería acompañar y favorecer el desarrollo normal y prever o anticipar dificultades de éste.

2.3 Terapia

La terapia psicomotriz es la modalidad de la práctica que aparece en ~~último término~~ históricamente en la evolución de la psicomotricidad.

Los inicios de de esta forma de intervención en psicomotricidad se podría situar en los desarrollos de Julián De Ajuriaguerra que es quien define a los trastornos psicomotores. Dice Diatkine (1974) que en 1959 J. De Ajuriaguerra y G. Bonvalot - Soubiran definirán las terapéuticas psicomotrices después de doce años de práctica en el hospital Henri Rouselle.

Ya hemos visto que algunos autores como S. Masson (1985) en su obra homologan a la terapia psicomotriz a la reeducación psicomotriz.

Bérgès afirma: "La reeducación, luego llamada terapia psicomotriz (aunque más no fuera en el deslizamiento del primer nombre al segundo), ha sido de alguna manera una fuente o una especie de corriente que, a medida que adquiría mayor fuerza, trataba de conocer, por una parte, su propio trayecto y, por otra parte, su razón de ser. La elección de los conceptos teóricos, susceptibles de darle un sentido a una acción terapéutica psicomotriz, ha variado según la ideología de cada uno, la acción emprendida en psicomotricidad ha tomado pues coloración diversa y diferente." (1974: 5).

Según Chokler "emerge apoyándose en el auge del psicoanálisis una corriente "terapéutica" en psicomotricidad, que descubre y valoriza un cuerpo deseante, pulsional, fantasmático, imaginario. El cuerpo como expresión simbólica de lo reprimido y como mediador del inconsciente" (1988: 37) y agrega que las terapias psicomotrices y los terapeutas en psicomotricidad empiezan a utilizar encuadres *técnico-profesionales* y una *formación cada vez más cercana al psicoanálisis*. En esta manera de abordar la práctica se incluyen elementos que permiten comprender el contenido simbólico del movimiento, del juego, de los gestos, las posturas, las actitudes como así también la estructura de los vínculos y el discurso del cuerpo.

Daniel Calmels expresa "el abordaje terapéutico consiste en un trabajo que no apunta a eliminar el síntoma corporal, sino a trabajar sobre la organización del cuerpo, lo cual redundará en una modificación del síntoma. No se trata de implementar un ejercicio cuyo beneficio completa el vacío que produce un déficit, no se trata de un estímulo al organismo,

sino de una "puesta al día" de la situación del cuerpo, hecho que convoca a la historia de su gesta y desarrollo." (2003: 27).

Leticia González enuncia que "la terapia psicomotriz se instala entre lo que se ve del cuerpo y lo que está dicho del cuerpo"; luego dice que "el espacio de una terapia psicomotriz se instala en tanto la perturbación motriz se la observe como un integrante. Preguntándonos ¿qué es lo que el sujeto hace con su cuerpo?, ¿qué es lo que dice su hacer?, ¿qué es lo que nos quiere decir? y ¿qué causa ese decir? Para lo que el terapeuta se sitúa como receptor de las diferentes informaciones, de los múltiples discursos y de la dinámica identificatoria que instalan al sujeto en un lugar particular de significación". (1985, inédito).

Débora Schojed-Ortiz señala que cuando hablamos en psicomotricidad de producciones de un sujeto nos referimos a la mirada, la sonrisa, el llanto, los gestos, los movimientos, el juego, el lenguaje, expresiones estas que se articulan en el cuerpo. Explica "es a nivel del conjunto de estos fenómenos que se sitúan en la perspectiva del propio cuerpo tal como es vivenciado, investido y jugado en la acción, es decir en la realización motriz que vamos a situar el punto de anclaje de la terapéutica psicomotriz". Expresa más adelante la autora que no es objeto de la psicomotricidad y por lo tanto de su práctica terapéutica dar cuenta de las patologías del funcionamiento neuromuscular, "definimos nuestra terapéutica como un modo de intervención que se asienta fundamentalmente en la vehiculización del cuerpo del sujeto y su accionar y que no busca desde esta perspectiva ni enseñar, ni recuperar daños motrices particulares, sino que trata de ejercer una acción global" (1985: 12). Reitera que la terapia psicomotriz no es *instrumental* sino *global* ya que en la misma se ponen en juego y se integran a los aspectos neuromusculares tanto los aspectos intelectuales como los afectivos e imaginarios, encontrando su lugar de fluir común en el cuerpo del sujeto.

Para Bérghès la terapia psicomotriz "permitirá al niño vivir, reconocer y transformar el cuerpo, que es a la vez la verdad psíquica que funda el espacio de la acción y el eje de nuestra orientación, el receptáculo de las diferencias perceptivas y emocionales, el campo de convergencia de nuestras experiencias vividas y realizadas." (Citado por Ramos, 1979: 77 y 78).

La terapia psicomotriz entonces definirá su accionar en la organización del cuerpo, en las producciones del cuerpo, en el hacer, en lo que puede ser visto y dicho de este cuerpo, en su mundo afectivo, relacional y en la particularidad de las experiencias. No se ocupará del "déficit" (de la perturbación motriz y de la perturbación neurológica) sino que pondrá en relación informaciones de distinta índole (Bérghès, 1974). En vez de mirar *lo que*

falta comprenderá al sujeto en su totalidad y singularidad y trabajará sobre la *habilitación para* y no sobre la *habilidad en* (entendida como entrenamiento), Calmels (1994):

Si hacemos un recorrido de la historia de la psicomotricidad no como una mera sucesión de hechos sino como una complejidad en la que intervienen tanto el tiempo (duración y sucesión) como el espacio y las circunstancias que van más allá de su especificidad, veremos cómo se ha modificado dentro de la disciplina el concepto de cuerpo:

La historia es un estudio (parcial y sesgado, admitámoslo) del pasado que nos puede permitir comprender lo actual, la historia de la psicomotricidad es "investigación de los procesos de transformaciones, conceptuales y prácticas, en referencia a las circunstancias que le dieron origen" (Ferreira Monje, inédito).

Vemos en todo este recorrido de la historia de la psicomotricidad un concepto que anuda, que nuclea, es el concepto de cuerpo y también el de constructividad corporal. A veces se habla de un cuerpo más ligado a lo neurofisiológico, a lo que podríamos llamar organismo pero otras a un cuerpo poblado de afectos, de fantasmas y de símbolos. También encontramos muchas referencias a un cuerpo que se construye y que se constituye como tal en el ámbito de lo social, en un interjuego relacional con el medio en el que está inserto, con la cultura en la que nace, con la historia que le acontece.

Heimos visto cómo la Psicomotricidad se gesta como disciplina que emerge en el enlace y la confluencia de diversas disciplinas. La psicomotricidad tiene una mirada particular hacia el cuerpo del sujeto.

El cuerpo del que habla la psicomotricidad es un cuerpo en construcción, que se organiza como tal a partir de la mirada significante del otro, cuerpo que produce (gestos, palabras, juegos, actitudes, etc.), que se construye en un espacio y en un tiempo, que es singular.

Dice L. González: "El cuerpo es una estructura tónica, instrumental y cognitiva permanentemente: privilegia en su vinculación variables que corresponden a uno u otro aspecto. Situaciones que no implican la exclusión o superación, sino por el contrario, hay permanentemente una inclusión de estructura cuyos efectos son las variables relacionales, y que para su mejor comprensión han sido dispuestas en fases de organización y soporte". (1984, inédito).

El cuerpo trasciende al organismo que le da sostén y se estructura a partir de la presencia de otros que lo significan, se transforma transformando, se produce produciendo, en un intercambio de palabras, gestos, formas, imágenes y modalidades de comunicación, en un intercambio dialéctico con el medio.

Es el otro (padres u otro adulto que se ocupe de la crianza) quien le va a ir otorgando los propios significados, quien irá dando un sentido, una posibilidad de identificación y quien proveerá de signos y representaciones que se harán propias.

J. De Ajuriaguerra plantea que no es posible comprender la noción de cuerpo si no tenemos en cuenta al otro como *co-formador*.

En las próximas páginas vamos a analizar cuáles son los aportes que toma la psicomotricidad de otras disciplinas para poder definir los conceptos de cuerpo y de constructividad corporal.

ELINA MATOSO

cuero / arte / psicoanálisis



Tercera Edición

EL CUERPO, TERRITORIO DE LA IMAGEN

Editorial
LETRA VIVA

INSTITUTO
DE LA
MASCARA

ELINA MATOSO

**EL CUERPO,
TERRITORIO DE LA IMAGEN**

LETRA VIVA
Editorial



Matoso, Elina

El cuerpo, territorio de la imagen

- 4ª ed. - Buenos Aires : Letra Viva, 2017.

207 p. ; 23 x 16 cm.

ISBN 978-950-649-039-3

1. Psicoanálisis. I. Título

CDD 150.195

COLECCIÓN:

Cuerpo / Arte / Psicoanálisis

DIRECTOR: Mario Buchbinder

© 2017, Letra Viva, Librería y Editorial
Av. Coronel Díaz 1837, (1425) C. A. de Buenos Aires, Argentina
E-MAIL: info@imagoagenda.com / WEB PAGE: www.imagoagenda.com

© Instituto de la Máscara
A-1277 C-169
Dirección: Lic. Elina Matoso - Dr. Mario Buchbinder
Uriarte 2322 (1425) Capital Federal - Telefax: 4775-3135 - Tel.: 4775-5424
buma@webar.com / www.mascarainstituto.com.ar

Coordinación editorial: Leandro Salgado
Diseño de portada: Rubén Longas
Colaboración editorial: Nicolás Fazzioli

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723
Impreso en la Argentina - *Printed in Argentina*

Queda prohibida, bajo las sanciones que marcan las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra bajo cualquier método de impresión incluidos la reprografía, la fotocopia y el tratamiento digital, sin previa autorización escrita de los titulares del copyright.

A Graciela Scolamieri, Julia Pomiés
y Mónica Groisman testigos y abrazos.

AGRADECIMIENTOS

A Mario, Violeta y Andrés.

A Edith y Marcos por el cuerpo familiar construido juntos.

A Nicolás, Emilia y Agustina la piel de la alegría.

A las partes de un cuerpo activo en el hacer, andar y crear, coordinadores, profesores, colegas, alumnos, ayudantes, secretarias, familiares y amigos.

A Mario Buchbinder, Julia Pomiés, Andrea Sommerfleck y Pablo Runa por la generosidad y cuidado en la lectura minuciosa de estas páginas.

Al Movimiento de Trabajadores Corporales para la salud y a los directores, redactores y editores de revistas especializadas, permanentes estimuladores e interlocutores en la producción de este libro.

ÍNDICE

Introducción	11
1. CORPOREIDAD E IMAGEN	13
Todo por un sueño.....	13
Cuando la transparencia oculta	14
El cuerpo como construcción.....	16
<i>Corpoclip 1</i>	20
2. POLARIDADES. CUERPOS PENSADOS. CUERPOS SENTIDOS	23
<i>Corpoclip 2: Su majestad la imagen</i>	26
Cuerpos sentidos.....	28
Teorías y prácticas corporales	30
<i>Corpoclip 3: Para comerte mejor</i>	34
3. EL ANDAMIAJE: MOVIMIENTO. ENERGÍA. PULSIÓN	35
<i>Corpoclip 4: Mito de Psique</i>	35
Psique-soma.....	36
Movimiento. Energía. Pulsión. Libido.....	37
Sobrevolando significados etimológicos.....	38
<i>Corpoclip 5: Sin contrarios no hay progresión</i>	43
<i>Corpoclip 6: Resultados de mis investigaciones anatómicas</i>	45
El andamiaje. Movimiento. Energía. Pulsión.....	46
4. EL ANDAMIAJE: ESQUEMA. IMAGEN. FANTASMA. MAPA	49
<i>Corpoclip 7: Sube y baja</i>	57
Conceptos constitutivos de la imagen corporal I.....	58
Unidad y fragmentación de la imagen corporal.....	59
<i>Corpoclip 8: Descripción de un estado físico</i>	63
5. EL ANDAMIAJE: ESCENA. GESTO. MÁSCARA	65
Sobrevolando significados etimológicos.....	65
<i>Corpoclip 9: Cada gesto comprende una porción de destino</i>	68
Las técnicas de trabajo corporal	69
Las máscaras.....	89
El gesto como producción.....	96
<i>Corpoclip 10: Momentos claves</i>	100
Conceptos constitutivos de la imagen corporal II.....	102
Lo expresivo. Lo escénico. Lo terapéutico	103

6. CLÍNICA DE LA IMAGEN	105
Diagnóstico corporal	105
La depresión y la bronca	115
Re-spiro	119
Soy un caso perdido	123
Ansiedad y humo	129
El laberinto mamográfico	133
Tocar y ser tocado	138
7. LA IMAGEN CORPORAL EN LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA	147
Los cristales rotos de la torre de marfil	149
«Los mutantes»	153
El cuerpo narrador-narrado	159
Corpoclip 11: <i>Cualquier movimiento mata algo</i>	166
8. ¿OTRA CARNALIDAD ES POSIBLE?	169
Imagen y mapa corporal social	169
Los cuerpos de fin de siglo	173
Memoria colectiva. Cuerpos ausentes	176
Inscripción de la violencia en el cuerpo	178
Corpoclip 12: <i>El continente sumergido</i>	182
Crueldad, devoración y mutabilidad	184
La feminización del trabajo corporal	188
Apéndice	193
Che, stokoe	193
Cuerpo, percepción y filosofía	196
Los coordinadores hoy	200
Bibliografía	205

INTRODUCCIÓN

Cuerpo como carne, fluido, hueso, finitud y contundencia. *Imagen* como representación ineludible para que la carne éste viva en lo humano. No como instancias duales sino como textura de la trama.

Carne e Imagen o Imagen carnalizada ponen sobre la superficie temas que constituyen límite y desafío dentro de las teorías de la corporeidad. Podríamos mencionar en primer lugar la relación entre «Unidad» y «Fragmentación». El cuerpo ¿es «relato único» dueño de la verdad de la existencia o es multiplicidad de fragmentos flotantes de un territorio sumergido que sólo dejan ver algunas islas?

Cuerpo e Imagen entendida como «construcción» social. Devenir de la cultura. Carnalidad historiada. Roland Barthes decía: «*Mi cuerpo mismo es social*». Él sufría de migrañas y «*las migrañas son un hecho de clase, no se puede atribuir una jaqueca a un obrero, es un atributo de la señora burguesa o del hombre de letras. La división social pasa por el cuerpo*»

Considerando esta reflexión, (de las primeras épocas, de un autor que a lo largo de sus producciones siempre se interrogó sobre el cuerpo) diría, que: *Cuerpo* es el lugar de anclaje de los atravesamientos, filosóficos, históricos, económicos políticos, artísticos, psicológicos, culturales.

La especificidad de este libro la constituyen estos atravesamientos donde se pone en juego la representación de la imagen corporal. Esta da cuenta del potencial expresivo, lúdico y artístico de cada persona y refleja su relación con el entorno y el contexto vincular. A su vez la construcción de la imagen corporal resulta un mapa revelador de posibles diagnósticos, indicador de marcas y huellas de patologías o problemáticas subyacentes, sobre las cuales incluso es posible actuar preventivamente.

Se plantea también en estas páginas, la relación entre la imagen corporal individual y su representación social, destacando especialmente la huella de esta impronta en la obra de arte y en la producción de imágenes mediáticas.

El arte es una de las carnaduras identitarias del ser humano y en todo proceso creativo se ve implicada la imagen del cuerpo. No sólo como un posible rastreo biográfico del autor, sino la corporeidad que la obra de arte constituye en sí misma. El arte configura cuerpo. Carne e imagen.

El análisis de la corporeidad implica sumergirse en un territorio límite, ya que cuerpo siempre es borde, frontera y puente. No hay un saber que pueda dar cuenta y respuestas sobre «todo el cuerpo». Todos constituyen enfoques, orientaciones, descubrimientos, avances tecnológicos, etc. Están circunscriptos a la dirección de una mirada como punto de partida.

La creación artística, como otras manifestaciones creativas, siempre transita el borde-des-borde del territorio corporal. La corporeidad desparpada en colores, texturas, palabras, sonidos, ahuyenta, alimenta los fantasmas que gritan, lloran o acarician en una estética determinada. Si el arte crea otra realidad, esa otra realidad es carnadura social, histórica, mítica.

Estas páginas intentan recorrer un atajo en el camino. Detenerse en el cruce entre: «Movimiento»-«imagen»-«gesto»-«máscara». Estos ítems se resignifican, enlazan, y diferencian, como paradores de la ruta en áreas relacionadas con la salud, la educación y el arte. Constituyen a su vez, un eje de análisis aplicable a las prácticas corporales que se desarrollaron a principio del siglo XX y que hoy definen un campo específico, relacionado con trastornos de la imagen corporal, como anorexias, bulimias, stress, adicciones y distintas alteraciones producto de los aceleramientos y exigencias de la vida diaria. Hay un amplio abanico de disciplinas que revalorizan permanentemente la expresión corporal en la conformación de la identidad como seres humanos.

Dar lugar a lo expresivo implica abrirle las puertas a caminos bloqueados por actitudes sociales represivas, tabúes y ejercicios de poder que presionan para que las manifestaciones sean de la índole que fueren, permanezcan hundidas.

Estas páginas se interrogan sobre el lugar del cuerpo en la sociedad en que vivimos y pueden ser de interés para aquellos lectores cuya inquietud es aproximarse a la fuerza, la indescifrable inmensidad, que el cuerpo implica.

Esta introducción concluye con las palabras de Maisonneuve, Bruchon-Schweitzer¹ con las que suelo dar apertura a mis clases en la universidad: «Según la manera en que una sociedad plantee el problema de la vida y de la muerte, del trabajo y de las fiestas, según la idea que ella se forje de la naturaleza del hombre y de su destino, según el valor que asigne al placer y al saber, el cuerpo será evaluado, tratado y representado diferentemente»

El cuerpo territorio de imágenes, es nutriente de la materia viva y de la visibilidad del alma. Las imágenes poseedoras de una óptica específica nos reflejan y en ellas nos develamos como humanos.

1. Maisonneuve, J. y Bruchon-Schweitzer, M.: Modelos del cuerpo y psicología estética. Ed. Paidós, 1984.

1. CORPOREIDAD E IMAGEN

TODO POR UN SUEÑO¹

La historia de la humanidad ha inscripto y destruido imágenes del cuerpo a lo largo de los siglos. Mitos, leyendas, brujerías, historias ficcionales o reales, han conformado imágenes del cuerpo que constituyeron modelos, monstruos, ideales y que en un juego paradójico existencial, se encarnan en la propia imagen corporal y en la imagen corporal social que define el lugar del cuerpo en cada comunidad.

Los grupos sociales han ido creando sus identidades, construyendo y destruyendo imágenes del cuerpo como un juego de espejos, donde es imprescindible la mirada del «otro» para reconocerse. Se trata de un juego virtual entre lo individual y lo social donde los espejos se resquebrajan, se fragmentan, se reproducen, devolviendo una imagen corporal que se desea ver y otra que se prefiere negar. Es así como en cada etapa histórica, suele esconderse aquello que es considerado monstruoso, deformado, vil, maligno etc. En los tiempos que vivimos, por ejemplo: la gordura, la discapacidad, el color de la piel, la vejez o la estatura entre muchos otros. Los medios de comunicación captan, como sagaces sabuesos, imágenes del cuerpo que constituyen «modelos» de amor y odio, de lo permitido y lo prohibido vomitándolo luego en páginas a todo color en revistas, afiches, fotografías, imágenes televisivas, que no son más que respuestas a mandatos de la economía, la política, la voracidad del poder. Estos modelos constituyen modelos mentales que traspasan la condición física del cuerpo, ya que son propuestos por la cultura y así cumplen una función organizativa, dan identidad, pertenencia, otorgan sentido al sí mismo, como el sentido a la comunidad. Si bien es cierto que los modelos corporales-sociales constituyeron siempre, a lo largo de la historia, una función impositora de normas y modos de pertenencia, la fascinación que los medios masivos producen es tal, que tomar distancia de ellos es prácticamente imposible.

No se trata de recuperar una libertad perdida, sino que estos nuevos modelos mediáticos ofrecen una «nueva libertad», gigantesca, abstracta, e inmediata sin moverse de la silla.

1. Artículo publicado en la Revista Topía, N° 18, 1997.

Imágenes corporales que a pesar de la velocidad y repetitividad con que son transmitidas quedan congeladas, fijas, en una gran playa de estacionamiento; constituyen de este modo figuras emblemáticas para el consumo cotidiano.

«Si se está en la T.V. se es mejor persona» dice Nicole Kidman en la película «Todo por un sueño» de Gus Van Sant, donde sus esfuerzos por aparecer en pantalla la llevan a matar y matarse. A vender el alma —perdón y el cuerpo— a los segundos televisivos del informe meteorológico. Son esos instantes fugaces los que la protagonista ilusiona, le dan la fama, la identidad, el cuerpo, que como todo pronóstico meteorológico se esfuma y trasforma al enunciarse. Tan mutable como el tiempo.

CUANDO LA TRANSPARENCIA OCULTA²

El cuerpo es imagen. Imagen plana. El cuerpo es esa forma de colores brillantes de las publicidades. El cuerpo dejó de ser volumen, es una silueta que brilla y se destaca en la pantalla. Vivimos un mundo de imágenes. Las imágenes del cuerpo se multiplican y reproducen en formas cristalizadas. El cuerpo es una ficción constituida en las redes sociales y culturales, que se ve proyectada. Se posee un cuerpo, se posee una imagen de cuerpo. Cuando la imagen que se posee no concuerda con la imagen de la pantalla, se queda el hombre perdido. Deambula, rechazado, ignorado, desconocido. Es como si se hubiera roto su televisor, queda desposeído del entorno. Cuanto más se asemeja el propio cuerpo a la imagen proyectada, más se pierde el cuerpo para la propia identidad.

En cambio, si confluyen en el mismo cuerpo «lo saludable» con la imagen proyectada, éste se vuelve «perfecto». Si se suman dietas que den sonrisas y figura delgada, entonces, la persona siente que es dueña de su cuerpo, y lo puede usar como presentación en fiestas, trabajos, romances. Si no concuerdan «salud» e imagen se cae en una antinomia problemática: enfermedad-Imagen rechazada. Ya no es una imagen presentable; aquí entran los dolores, las arrugas, las gorduras, las angustias. ¿Es posible conciliar y entrecruzar estas dicotomías? ¿Qué hace cada persona con su cuerpo redondeado, sus dolores de espalda, sus necesidades viscerales?

Las propuestas que nos impone la sociedad estimulan «lo light», «lo transparente». El maquillaje que sea «natural», que no embadurne la cara. La comida fresca, láctea o frutal, no pesa, circula ondulante por el cuerpo y lo deja leve, casi etéreo. ¿Dónde va a parar lo pesado, lo oscuro, lo pálido y voluminoso, si no está en el músculo, ni en la piel, ni en el intestino?

2. Artículo publicado en Diario Página 12, octubre 1996.

La imagen más deseada es transparente, porque sería «verdadera»: «Lo verdadero», en el código de la imagen, es «lo transparente». Este es un discurso paradójico, donde la transparencia oculta en vez de revelar. Es la ficción de un papel celofán sedoso que no deja ver lo que envuelve sino que lo enmascara, lo oscurece en «light».

Hay enfermedades típicas de la imagen, como la anorexia y la bulimia: ¿Puede una adolescente anoréxica, cuyo cuerpo es delgado y «joven» a fuerza de un sacrificio en el que vendió su imagen, reapropiarse del mismo y valorarlo, si lo empeñó en la pantalla y perderá todos los beneficios que esa imagen le brindaba, «novios», «ropas», «pasarelas», «viajes», «éxito»? El concepto de cuerpo-objeto, si bien se perfila en el Renacimiento, se dibuja con más nitidez en la era industrial y se populariza, hiperjerarquizado como estructura fundamental del pensamiento moderno. Se acopla a una construcción posmoderna: Uno «es» si se ve proyectado.

¿Cómo pueden gozar su cuerpo un petiso, una gordita, una dientuda, un discapacitado, un anciano? ¿Si sólo aparecen en los *bloopers*?

Las alteraciones en la imagen corporal se acrecientan constituyendo una de las mayores enfermedades de esta época. Se está enfermo por no poseer el cuerpo inalcanzable de la imagen. Hay desposeídos de techo, sumidos en el hambre y la miseria, que sólo tienen a su cuerpo y sus hermanos en iguales condiciones. Y hay una nueva e inmensa categoría de desposeídos de imagen, que, con heladeras llenas y ropas nuevas, lo tienen todo «menos el cuerpo»; y hacen esfuerzos inimaginables para alcanzarlo. Consumen su vida en aparatos, gimnasias, dietas, cirugías, fajas adelgazantes, automedicaciones, para llegar a un cuerpo que se desvanece permanentemente en las pantallas. Vivir en un mundo de imágenes, tan fascinante como el que estamos, y no tener imagen del cuerpo para hacer propia, es una de las contradicciones de este siglo. El cuerpo pasa a la categoría de lo que sobra, lo que molesta, lo que se deforma, envejece, lo que hay que ocultar. Lo opaco. Sólo si se tiene sida, o cáncer o un infarto, se vuelve cuerpo. Aparece la compasión, la pena. Se es noticia. Las mutilaciones suelen ser protagonistas de los noticieros de la tarde. En la enfermedad se recupera un cuerpo perdido, y cuanto más cerca de la muerte se está, más cuerpo se tiene.

La paradoja existencial en la que estamos sumergidos es que se «tiene cuerpo» cuando se enferma, se padece o se quiebra, y se «tiene salud» cuando el cuerpo es un envoltorio reciclable, descartable, una ficción proyectada.

Comprender la relación entre cuerpo y sociedad implica reconstruir una noción de cuerpo no fundida en la imagen de los medios, ni armada con lo que queda afuera, con lo que enferma y desborda, o está condenado al destierro. Supone transitar estas dicotomías y construir una imagen corporal viva y deseante, que se apropie de la imagen sin entregar la propia corporeidad a cambio.

EL CUERPO COMO CONSTRUCCIÓN Y COMO LUGAR DE ATRAVESAMIENTOS

El cuerpo como construcción

Esta modalidad de nombrar lo corporal como construcción simbólica, significativa, social, entre otras, se relaciona con edificación de estructura. A partir del estructuralismo se remarca con rasgos propios el cuerpo como organización significante. Se resignifica la estructura como posible de flexibilidad y heterogeneidad y se desplaza el concepto de cuerpo de un lugar fijo, ya dado (por la naturaleza, dios, el destino etc.) Esta mirada posibilitó un «ordenamiento» abarcador del «desorden» dentro de sí, que lo corporal implica.

A pesar de estos aportes el cuerpo como construcción es una definición riesgosa, ya que construir refiere a la progresividad (de ladrillo sobre ladrillo), da idea de proceso que se va haciendo en el devenir existencial de los tiempos. Ilusiona con edificación terminada y éste es el peligro. Adquieren relevancia temas como la voluntad, el sentido de la orientación, la espacialidad y muchos otros. Lo corporal rebalsa siempre estas construcciones, su constitución misma hace que, precisamente, las estructuras se vean desbordadas.

El cuerpo, territorio resbaladizo, es un experto manipulador del lenguaje, un especialista en ser palabra y des-nombrarse permanentemente. Juega a las zancadillas con construcciones, destrucciones, límites y producciones de sentido.

Me aproximaría a referirme al cuerpo como una confabulación, más que como una construcción, ya que es un artífice de contar cuentos, chismes y habladurías que se confabulan en imágenes carnalizadas.

Siguiendo este juego del cuerpo que es nombrado, también podríamos decir que es una constelación fantasmática de huesos, sueños y tendones y lo aproximáramos más al lenguaje de la astronomía. El cuerpo sería una constelación de estrellas. Por qué no referirnos a él, como una configuración, así lo acercáramos a la figurabilidad de las imágenes. Este juego con las palabras que marcan y designan no es más que un modo de destacar la relatividad a la que aluden, cuando el cuerpo es nombrado y a su vez resaltan la indispensabilidad del nombre para hablar del cuerpo.

La mutación, como el relato de la fábula de transformación en animales-hombres, o las técnicas de camuflaje, o los efectos especiales en el lenguaje cinematográfico, resaltan la ficcionalidad del cuerpo en su constitución

misma. Desde lo simbólico, enfrentan permanentemente al concepto de cuerpo como realidad ya dada. La ley, las normas vigentes, las declaraciones de principios, preestablecidos y antepuestos, son el lugar inevitable del cruce de conflictos, de marcos sociales, históricos, genéticos en constante cambio, enfrentándose con mutaciones históricas, significantes, lingüísticas trascendentales o cósmicas.

En este siglo, la confabulación entre carnalidad y avances tecnológicos es insospechada. Desborda con rapidez organizaciones y constelaciones determinadas.

El cruce entre el rigurosísimo camino de la técnica y la maleabilidad impredecible de la carnadura humana hace posible que hoy, por ejemplo, se cree un chip biónico que resulta de la fusión entre una célula humana y un circuito electrónico. Este descubrimiento de la ingeniería genética podría llegar a controlar a las células y en un futuro tratar enfermedades. Reemplazar o corregir tejidos enfermos o dañados. Este es uno de los tantos ejemplos que nos llevan a preguntarnos sobre la «construcción corporal» en un futuro no tan lejano.

La inteligencia artificial hace avances constantes y anuncia un nuevo mundo robótico-inteligente. Los cambios y descubrimientos obligan a repensar paradigmas establecidos. Las propuestas mecanicistas están dando paso a modelos biológicos, holísticos y sistémicos.

«Siéntense sordos ímpetus en las entrañas del mundo, la inminencia de algo fatal hoy conmueve la tierra, fuertes colosos caen, se desbandan bicéfalas águilas, y algo se inicia como vasto social cataclismo sobre la faz de la tierra.» [...] *«Si en estos cantos hay política es porque aparece universal. Y si encontráis versos a un presidente, es porque son un clamor continental»* escribe en 1905 Rubén Darío en «Cantos de vida y esperanza».³

El cuerpo como lugar de atravesamientos

Es frecuente referirse al cuerpo como atravesado por: lo social, lo biológico, lo subjetivo, lo histórico, etc. La palabra atravesamiento remite a corte, a brochette, a crucifixión, a puñal que traspasa. El atravesamiento como concepto acerca del cuerpo, rompió con una imagen del mismo como cápsula hermética, fantasía que recorre la historia del hombre.

En muchas circunstancias, se estimula el conformar un búnker del propio cuerpo frente a la violencia, la inseguridad, la contaminación, la defensa de la intimidad, etc.

3. Rubén Darío, Cantos de vida y esperanza, Obras completas, Ed. Anaconda, 1948.

Ambas posturas, la de considerar el cuerpo como una construcción o como un lugar de atravesamientos, son recursos a veces metodológicos o ejemplificadores, pero no por eso dejan de ser riesgosos como denominaciones absolutas. Hacen referencia a un tema límite dentro del campo de lo corporal que es la «unidad» y «fragmentación». El cuerpo como un todo indivisible y el cuerpo cuya especificidad de entero está dada por la parte, el fragmento. Lo divisible frente a lo indivisible. La ruptura, el corte como potencialidad creadora o como descuartizamiento de lo humano en sí.

Diferentes expresiones, como por ejemplo la mención a zonas queridas o rechazadas del cuerpo, el abismo existencial entre las partes puras e impuras a lo largo de los tiempos, los sueños, como quiebres de la estructura significativa. El predominio jerárquico de la cabeza o el corazón... Años de la humanidad se jugaron en quién era la cabeza del poder, si el Papa o el rey y qué representaba cada «miembro» en el cuerpo social. Ser hoy parte de la mano derecha del presidente o ponerle el pecho y el hombro a las situaciones difíciles, no es lo mismo que darles la espalda, como tampoco es indiferente el ser miembro, jefe o cabeza de las tantas bandas que nos rodean. Éstas son algunas de las referencias que el hombre no cesa de construir en su devenir. El equilibrio entre el todo y sus partes es metáfora de imagen carnalizada, es territorio de visibilidad manifiesta u oculta, por lo tanto, es necesario replantear el sentido de cuerpo atravesado, es más, desconocemos hoy las múltiples implicancias que significan. No sabemos si es posible, verosímil, ficción o sufrimiento, si es piel, enigma, mirada, o dolor desgarrante, aquello que une o que separa, aquello que nombramos como totalidad o como partes de un todo.

Acordemos por ahora que cuando nos referimos a construcción y atravesamiento, en principio, lo hacemos con altos grados de distorsión, a veces de manera operativa y necesaria y otras en forma esquemática y obturante.

Cuerpo y corporeidad

El concepto de corporeidad aparece en estas páginas, en muchos momentos como sinónimo de cuerpo. Ambas denominaciones llevan sobre sí atribuciones que las tornan confusas o ambiguas. El término cuerpo hereda referentes religiosos, ontológicos, técnicos, a veces asociados a instrumento, otras a objeto de rendimiento económico, por ejemplo, que lo tiñen de esa ambigüedad inevitable. La palabra corporeidad resalta especialmente ese aspecto de indefinición, de mayor abstracción, en concordancia con la ambigüedad del concepto de cuerpo al que hace referencia este libro. Cuerpo como carne historizada, así como transparencia virtual, o imagen inasible.

Al referirnos al cuerpo es difícil evadir polaridades que consideraremos en diferentes capítulos. Cuerpo-alma, espíritu-razón, cuerpo-máquina, cuerpo virtual, digital, entre tantos otros dualismos que marcaron y marcan la historia del hombre occidental.

Corporeidad, borrona estos polos y sin suprimirlos los incluye en la indefinición misma de la palabra.

«El cuerpo no es una cosa, una sustancia o un organismo, sino una red plástica contingente e inestable de fuerzas sensoriales, motrices y pulsionales, o mejor aún, una banda espectral de intensidades energéticas, acondicionada y dirigida por un doble imaginario: El imaginario social y el imaginario individual» dice Le Bretón.⁴

El gran cuerpo global

El imaginario social de fin de siglo destaca una paradoja existencial, que como un sello identitario, trasladamos al siglo XXI. Sociólogos, filósofos y diferentes especialistas abordan la complejidad de esta temática que pone en la cumbre de la discusión cuál es y cómo se interpreta el lugar de la corporeidad. Hay exceso y exaltación de cuerpo, los avances biotecnológicos, los cuerpos mediáticos, los cuerpos espectáculos entre muchos otros, no dan respiro. Dietas, aparatos, chips injertados, terapias, medicamentos, cirugías, cambios de pieles, etc., etc. Revelan una corporeidad cualitativamente diferente. Un gran envoltorio refractante, un espejo gigante, envuelve el planeta tierra y todos en él nos vemos capturados, no como singularidades, sino como un gran cuerpo global, que puede denominarse ritual, holográfico o pantallacesco que no plantea si se quiere o no formar parte de él. Se pertenece más allá de cualquier decisión. No hay elección. Se es perteneciendo. El crecimiento de lo bursátil frente a la producción industrial genera otro orden normativo. Hay un desdibujamiento del sujeto y de su trascendencia, como lo podía plantear la filosofía clásica. Se instala una impronta de identidad alrededor del patrimonio genético –poseo órganos que tienen valor de cambio, que se cotizan– sobre el cual aún es muy complejo legislar, entre otros motivos porque se vuelve imposible definir, por ahora, los límites del cuerpo. Este gran cuerpo global, también puede ser llamado cuerpo-red, ya que ese envoltorio podría ser una gran tela de araña tejida de comunicación espacial o cibernética o red internetizada, o se la puede asimilar a red de hilos digitales a los que todos quedamos pegados como moscas y somos comidos, espiados, adorados, reconocidos por la red misma. Lo que tenemos a la vista son cables, infinidad de co-

4. Le Bretón; *Antropología del cuerpo y modernidad*. Ed. Nueva Visión, 1990.

nexiones, pantallas, miles de pantallas en cada movimiento que hacemos. Y aparatos, exuberancia de faxes, micrófonos, auriculares, celulares, que como nuevas células de este gran cuerpo nos alimentan y nos mantienen entretenidos, sin tiempo para despegarnos de conexiones que punto com. punto ar. consumen sangre eléctrica, un nuevo fluido que provee de energía electro - planetaria que todos manejamos, a control remoto.

Un nuevo aparato nervioso se entrecruza con un cablerío infernal que se nos enrosca en los tobillos y rodillas haciéndonos trastabillar a cada paso, por suerte una nueva categoría de insectos se distribuyen en el piso donde se enchufan y desenchufan los innovadores nervios eléctricos.

“¿Quién sabe, si el hálito del hombre sube y el de la bestia desciende?” Se pregunta el Eclesiastés, III, 21. ¿Quién sabe si Zeus quedó del lado externo o interno de la red? ¿Quién sabe? ¿Quién sabe si algo queda fuera de lo visible?

CORPOCLIP 1

«La sublevación de los valores corporales y orgiásticos es una rebelión contra la doble condenación del hombre: la condena al trabajo y a la represión del deseo: Para el cristianismo el cuerpo humano era naturaleza caída, pero la gracia divina podría trasfigurarlo en cuerpo glorioso. El capitalismo desacralizó el cuerpo: dejó de ser el campo de batalla entre los ángeles y los diablos y se transformó en un instrumento de trabajo. El cuerpo fue una fuerza de producción. La concepción del cuerpo como fuerza de trabajo llevó inmediatamente a la humillación del cuerpo como fuente de placer. El ascetismo cambió de signo: no fue un método para ganar el cielo, sino una técnica para acrecentar la productividad. El placer es un gasto, la sensualidad una perturbación. La condenación del placer abarcó también a la imaginación, porque el cuerpo no sólo es un manantial de sensaciones sino de imágenes. Los desórdenes de la imaginación no son más peligrosos para la producción y el rendimiento óptimo que los sacudimientos físicos del placer sensual. En nombre del futuro se completó la censura del cuerpo con la mutilación de los poderes poéticos del hombre.

Así, la rebelión del cuerpo es también la de la imaginación. Ambas niegan al tiempo lineal: sus valores son los del presente. El cuerpo y la imaginación ignoran el futuro: las sensaciones son la abolición del tiempo en lo instantáneo, las imágenes del deseo disuelven pasado y futuro en un presente sin fechas»

OCTAVIO PAZ. *El ocaso de la vanguardia*

(N. de Ed.) Los *Corpoclip* que aparecen en estas páginas, intentan, como chispazos, mostrar o relatar, aquello que se entromete en la continuidad de un discurso. Sería más halagador para mí, llamarlos entremeses, recuperando una tradición teatral y fuente de la riqueza idiomática castellana, pero no quise dejar de destacar esta corporeidad naciente que no sólo cambia los sentidos del cuerpo mismo, sino que también funda palabras, que mezcla idiomas, injertándolos.

Clip: voz del inglés que significa esquilar, cortar, tijeretazo, moverse con rapidez. Es así como se insertan estos clips corporales, como retazos esquilados. Los *Corpoclip* y textos en bastardilla sin nombre de autor corresponden a Elina Matoso.

2. POLARIDADES: CUERPOS PENSADOS, CUERPOS SENTIDOS

HUELLAS DE LAS POLARIDADES

*«El pensar se apoya en un desliz del cuerpo,
pero en verdad cuelga del sueño.»*

ROBERTO JUARROZ¹

Cuerpos pensados

Razones religiosas, políticas, económicas. Diferentes ejercicios de poder manifiestan sensiblemente el lugar que ocupa el cuerpo. Podríamos sintetizar estas polaridades que han marcado a sangre y fuego al ser humano y su entorno, dejando en carne viva a pensadores, brujas, científicos, rebeldes, soñadores, investigadores, desertores y sometidos. Ángeles y demonios en una encrucijada interminable.

Estas polaridades, en las conceptualizaciones acerca del cuerpo, se ponen de manifiesto alrededor de temas ejes relacionados con *el lugar del pensar y el lugar del sentir* y a su vez con los conceptos de unidad y fragmentación que a lo largo de los siglos se han resignificado permanentemente y construido «cuerpo».

A la línea del pensar, a grandes trazos, podríamos identificarla con el pensamiento de la ciencia. Orienta el conocimiento hacia el dominio de la materialidad corporal, destacándose, por ejemplo, los avances en biotecnología y en genética.

En su libro «Mutaciones» Pérez Lindo² se refiere a un continuum de un «proceso de exteriorización» Expansión hacia el espacio, aceleración del tiempo, conquista, dominio y destrucción de la naturaleza. Fundamental desarrollo de los ciberespacios, la robótica, avances que revolucionan la especificidad misma de lo humano. Estos procesos implican considerar el interior

1. Juarroz, R.: «Poesía vertical». Ed. Emece, 1993.
2. Pérez Lindo, A.: «Mutaciones». Ed. Biblos, 1996.

del cuerpo como exterior, es decir se borran límites para mirar y manipular lo interno y traerlo a la superficie. Se desdibuja una barrera ancestral entre lo interno y lo externo y lo externo se vuelve interno o viceversa. Externo en el sentido de manejable, desarmable, intercambiable, etc.

Mirar dentro de la célula, aislar genes. Clonar, reproducir in vitro, mutar sin fronteras aparentes, descifrar el genoma humano.

Suele considerarse esta línea como continuación ineludible del pensamiento de Descartes, que acentúa la distancia entre cuerpo y alma. [...] «en tanto soy una cosa que piensa y no extensa, tengo una idea distinta del cuerpo, en tanto es una cosa extensa que no piensa, es cierto que soy, mi alma, por la que soy lo que soy, es entera y verdaderamente distinta de mi cuerpo y puede ser o existir sin él.»³ explicita en la Sexta Meditación.

Lo corporal comienza, por así decirlo, a tomar una ruta existencial que va definiendo corporeidad como un remanente accidental, fragmentario y accesorio frente al alma entera y única. Una nueva territorialidad corporal se inaugura, el cuerpo pierde su condición sagrada para constituirse en lo menos humano de lo humano. Este territorio tiene marcas a cuchillo, el permiso para diseccionar el cadáver humano y violar a la muerte en aras del saber, y así, despojado de esa piel inviolable, asemejar su interioridad al modelo del funcionamiento mecánico. «Todo cuerpo es una máquina y las máquinas fabricadas por el artesano divino son las que están mejor hechas, sin que por eso dejen de ser máquinas.» [...] «eliminaré todos mis sentidos, incluso borraré de mi pensamiento todas las imágenes de las cosas corporales, o, al menos, porque apenas puedo hacerlo, las consideraré vanas o falsas.» dice Descartes.⁴

Este territorio corporal inaugura así, el esqueleto de la modernidad. El bisturí parte en dos enormes tajadas el cuerpo humano. Por un lado, queda la vulnerabilidad sensorial, las mentiras perceptuales, la falsedad y corruptibilidad de la carne, y por otro, una estructura que se perfecciona hacia la mecanización humana.

El cuerpo máquina pasa a ser la armadura existencial del pensamiento de la modernidad, formando un ejército que avanza y se disciplina, combate y descubre una funcionalidad mecánica a cada paso. Epistemólogos, románticos y pensadores harán encarnadamente que estas tajadas sean menos dolorosas y hay períodos históricos que así lo manifiestan.

No quiero dejar de mencionar la importancia de los grabados de Vesalio en este itinerario. Vesalio, a mediados del siglo XVI, crea un teatro de disecciones donde los espectadores podían asistir a una función de descuartizamiento cadavérico que él presentaba como «actores desollados»,

3. Descartes, *Meditaciones Metafísicas*. Ed. Aguilar, 1961.

4. Obra cit.

es decir ubicaba los cadáveres en posturas y actitudes que transmitían sentimientos, angustias. No como muertos aplastados sobre frías mesas de mármol, sino como figuras expresándose «en carne viva». Y es a partir de este siglo que el hombre separa cada vez más su cuerpo del cosmos, deambulando en piezas de rompecabezas mecánicos hacia un individualismo extremo; deja de ser tierra cósmica para ser anatomía exhibida en dibujos, disecciones clandestinas, pieles desgarradas.

Cuerpo alimentador de curiosidades anatómicas que funda una nueva medicina, donde el cuerpo va siendo objeto de investigación mas allá de dios, del universo, del propio grupo de pertenencia.

Foucault se refiere al nacimiento de la clínica médica moderna como un tema de mirada, como el pasaje de lo invisible a la visibilidad que trasciende el ojo humano para adentrarse en la invisibilidad misma de la carne.⁵ Se funda una nueva mirada del hombre sobre sí mismo, sobre la naturaleza, sobre el pensar y el sentir, sobre la vida y la muerte.

Esta mirada acerca del cuerpo responde a las reglas de la razón. El dolor, los enchastres de la sangre, los conflictos, el espesor de los músculos, el des-borde contenido dentro del cuerpo pensado y pensante. Es previsible, dominable, medicable, como si estuviera en manos del hombre ir corriendo la barrera del límite, postergando la vida, incluso congelando los cuerpos para despertarlos, cuando se conozca lo desconocido que hoy se ignora.

El cuerpo maquinizado pasa a ser transparente, televisable, resulta de la transformación maravillosa de la carne en figura proyectada. Frente a una intervención quirúrgica, la herida queda en pantalla para los ojos de millones de espectadores.

El cuerpo desde esta mirada es territorio de la imagen y la imagen lo va absorbiendo vertiginosamente, sin dejar lugar, en apariencia, a lo no visible, a lo no proyectable.

El tatuaje en el cuerpo social de la mítica frase: *Pienso luego existo*, fue como un filo que separó las aguas del pensar y el sentir, distanciándose ambas del existir. «A nadie le está permitido decir estas sencillas palabras: yo soy yo. Sólo los más libres pueden decir: yo existo. Y eso ya es demasiado.» JEAN PAUL SARTRE.

5. Foucault: «Historia de la clínica». Ed. Siglo XXI, 1983.

CORPOCLIP 2Su majestad la imagen⁶**Toma 1**

Los espacios alardean aparatos, videos, cámaras, compartimentos cerrados, puertas vaivenes, enchufes, conexiones, relojes. La trastienda de la imagen es eléctrica. La luz es la presencia suprema en estos lugares. Los técnicos y los cables son los nuevos artífices del fin del milenio.

Toma 2

Comodamente recostada, ligera de ropas, música funcional. Espero y observo. Va a producirse un acto que roza el milagro. Acomodan, mueven, colocan, instalan. No hay imagen, no funciona. Pregunto tímidamente ¿Qué hacemos? Ya se va a solucionar, responden atentos y vuelven a probar. Son seis, me rodean bordeándome, pero sus miradas se concentran en la pantalla, esperan confiados que algo suceda. Silencio, solo la música. Aparece la imagen proyectada y un Ahhhhhhhhhh... sostenido alivia los gestos.

Toma 3

Se reinicia la acción febrilmente. Movimiento intenso a mi alrededor. El set-quirófano se vuelve sagrado, extendiendo mi brazo izquierdo hacia la diosa devoradora. La anestesia va produciendo efectos de caleidoscopio extraterrenal. Dejo mi cuerpo entregado a la pantalla.

Toma 4

Me encuentro en una habitación -hotel cinco estrellas, rodeada de afectos, cálida. Despierto acompañada, protegida. Quedan en mi vientre cuatro puntos cardinales, una nueva constelación cibernética decora mi ombligo. Huellas de los dioses ¿Nuevos centros enérgicos? ¿Rastros tardíos de otros cordones umbilicales? ¿Magia de la ciencia? Magia de lo humano...

Se ha consagrado una exitosa operación de vesícula por laparoscopia en el último año del siglo, en la ciudad de Buenos Aires, en el mes de abril, mientras llovía. Su majestad la imagen. En un rincón acechando-

6. Publicado en Revista Kiné N° 37. Su majestad la imagen.

la el dolor, en otro los miedos, en mi cuerpo un tatuaje. Imagen corporal naciente del ojo, mano del aparataje electromagnético.

Toma 5

La encargada de relaciones públicas del hotel-sanatorio cinco estrellas, brilla en sonidos, hacen juego sus tacos finísimos sobre el mosaico con los agudos de su voz. Presenta su tarjeta, comprueba la excelencia de la atención recibida. Se retira en sonrisas.

Souvenir: una bolsita transparente con champúes, cepillo de dientes, peine, jabones, un adhesivo traslúcido que contiene los cálculos vesiculares de diferentes tamaños y un impreso por computadora del mapa visceral de mis entrañas.

Apéndice: (valga el significado en el cuerpo de las palabras)

El humor no oculta el dolor. La música no silencia el fantasma de la muerte. Las pantallas no enmascaran las hambrunas en salud de esta aldea globalizada. La maravilla de la ciencia no esconde la maravilla de lo humano. La anestesia no deja de ser una ladrona de conciencia y energía. La sabiduría del cirujano no pelea con las fauces del miedo. La tecnología no escapa a la magia. Destella en imágenes. Traspasante lo desconocido en nitideces ecográficas. Un nuevo mapa laparoscópico, televisivo y energético, va construyendo una imagen-cuerpo que cura.

En ocasiones no tan infrecuentes, suele suceder que el admirable avance tecnológico cae en manos demontacas, como con las armas -decía mi abuela, son peligrosas, a veces las carga el diablo-. A veces... y no pocas. No fue este caso.

LOS CUERPOS SENTIDOS

*La razón al desalojar su origen
 subjetivo sensible y corpóreo,
 se distanció del cuerpo pensante.*

LEÓN ROZITCHNER

En la orilla del sentir se instaló el complejo y amplio mundo de las sensaciones, los volúmenes placenteros y dolientes, las ambigüedades, las intuiciones. Orilla marginal que "desordena y enturbia" las razones de la mente. Orilla loca, inconsciente, alucinante. Tierras de lo "otro", fangosas, bellas y oscuras.

"El pensamiento objetivo ignora al sujeto de la percepción debido a que se da a sí mismo el mundo ya hecho, como medio contextual de todo posible acontecimiento y trata a la percepción como uno de estos acontecimientos" dice Merleau Ponty.⁷ Esta territorialidad se orienta hacia la interiorización. Desarrollo de la subjetividad e individualidad, dirige sus pasos al incremento y crecimiento de las ciencias humanas, que construyen receptáculos donde moran las dudas.

Movimientos de liberación, búsquedas de auto estima. Revalorización de lo espiritual, religiosidad, reconocimiento de las etnias y grupos de auto ayuda, se mezclan en una selva ecléctica.

La intención es señalar cómo la corporeidad queda enredada entre dos supuestos opuestos: el pensar y el sentir. Deja una amplia gama de grises y etapas intermedias que pueden saltar de una polaridad a otra sin resignificar estos extremos.

La frase "todo lo real es racional" fue desmoronándose lentamente en el pensamiento moderno, perdiendo la fuerza de una razón universal y totalizadora, creándose un campo de tensiones, entre el surgimiento cada vez más fuerte de las especializaciones y las críticas de diferentes posturas filosóficas. El psicoanálisis se situó con arraigo instalando una fuerte crítica a este realismo de las ciencias y a sus criterios hegemónicos de poderío de la razón, la verdad y el poder. Creando un campo de saber abierto, donde los conflictos son una fecunda siembra de dudas, los interrogantes y las diferentes búsquedas van abriendo un surco a la multiplicidad de miradas y respuestas posibles. Dejando paso al cuestionamiento, lo oculto, lo innombrable, las fuerzas de los deseos y los avatares de las ilusiones.

7. Merleau Ponty, *Elogio de la filosofía*, Ed. Nueva Visión, 1970.

Freud atravesó las aguas, sin fatiga, rescató en el torrente los espejos, echó a nadar fantasmas que convierten lo que tocan en imágenes, en reflejos.

"El psicoanálisis se propone precisamente, en primer lugar la deconstrucción crítica de todo régimen de verdad en cuanto es justamente la convicción de verdad erigida en régimen lo que defiende al psicótico, pero también a la civilización, de la prueba de realidad, de la tarea de volver visibles las contradicciones para transformarlas" dice Emiliano Galende en un artículo sobre la interpretación.⁸

Las orillas opuestas son metáfora posesiva de las polaridades ya que el río corre, une y modifica los bordes con el apasionamiento del agua.

Sería importante no quedar atrapados en conceptualizaciones que se hundan o encierran en esquematismos reflexivos o didácticos.

"La conciencia racional occidental está vaciada porque excluye las relaciones sensibles, afectivas e imaginarias sobre las cuales se funda. Construye una experiencia que corresponde a una determinada concepción histórica y a una mística patriarcal que alejó al pensamiento de la Naturaleza (como llama Artaud a ese olvido que otros llaman Ser): el cuerpo materno, que fue radiado del origen imaginario y sensible del pensamiento." expresa León Rozitchner al referirse a Artaud y el fundamento de la razón.⁹

Recordar las palabras de Diotima en *El Banquete* de Platón puede ser una navegación indispensable al referirse a la belleza que une cuerpo y alma y *"el amor es el camino"*. Si bien esta unión es insoluble, también desde Platón, la historia del hombre occidental está atrapada en la exaltación de los contrarios, donde el sentir del cuerpo ha sido y es menospreciado frente a la pureza, la sobrevaloración de la razón, la inteligencia positivista o la libertad del pensamiento.

El lugar del arte, si nos referimos al interjuego entre el pensar y el sentir, atraviesa con suma vertiginosidad la aceleración propia de los exactos parámetros tecnológicos y conjuga, funde, amalgama ese ojo biónico con la mirada sensible de lo humano. El cine es una de las máximas expresiones de esta conjunción creativa. Los efectos especiales, la superposición de imágenes, la yuxtaposición de espacio y tiempo, profundizan otra lógica, avizoran una realidad tan incommensurable como los proyectos científicos. Los alimentos transgénicos, por ejemplo, plantean interrogantes no pensados hace dos décadas. "Alien" pasó a ser ya un vecino junto con el extraterrestre del departamento contiguo.

En la obra de arte ese saber tecnológico se encarna en una corporeidad

8. Galende, E. *Rev. Zona Erógena* N° 31. Artículo.

9. Rozitchner, L.: *Rev. Topía* N° 28 y Artículo publicado en el diario *Página 12*. Sección: Asociación de Madres de Plaza de Mayo.

nueva. Cuerpo e imagen vuelven a ser timón y timonel sin duda alguna. En el caso de la fotografía, el cine, la plástica, la planicie de la imagen no lo es sólo por lo visible, sino por lo no visible que proyecta. Podríamos decir que la ficción hace del plano su carnadura, su espesor, su simulacro.

TEORÍAS Y PRÁCTICAS CORPORALES

A Patricia Stokoe

Este balanceo entre el pensar y el sentir ocupa un lugar central en las temáticas de las técnicas corporales que se desarrollaron en el siglo pasado y que heredamos hoy, ya que la mayoría de sus interrogantes pasa por el lugar de las sensaciones, la importancia de la percepción, la verdad que se aloja en el sentir, las emociones aparentemente desgajadas del pensar. La espiritualidad como camino vital.

La línea del racionalismo científico encarnado en el pensamiento médico juega un papel de contrincante u opositor frente a los objetivos de estas prácticas corporales, como si éstas quisieran dar cuenta del cuerpo que siente, frente a otros saberes instalados en la objetividad, la evidencia, la contundencia de la estadística. Cuando estos enfrentamientos se tornan excluyentes, impiden y obturan adentrarse en la complejidad de la corporeidad misma, tanto como cuerpo pensado y pensante, cuanto cuerpo-sentido-sintiente.

El psicoanálisis tuvo su protagonismo en esta contienda ya que configuró otra corporeidad, atravesó el campo de oposiciones destacando el cuerpo de la sexualidad, de lo inconsciente, de la palabra y de la imagen. Esta territorialidad desenmascaró la nulidad de la polaridad racionalista frente a otras miradas acerca del cuerpo. No obstante, en su desarrollo epistemológico llegó a caer en extremismos tales como, enunciar que: «cuerpo sólo es palabra».

El devenir del pensamiento resignificó estas posturas y se fueron configurando distintas etapas de organización de sentido acerca de la pregunta ¿qué es Cuerpo? Los extremismos corporalistas también absolutizaron conceptos como «el cuerpo no miente» o «la verdad está sólo en el sentir», o «ser uno mismo», como valor hegemónico en un intento de excluir del sentir el pensamiento y la racionalidad. Pasada la década del sesenta, estos cruces o extremismos reubicaron la corporeidad en un territorio oscilante, ambivalente, intermitente.

«Dadme un cuerpo, ésta es la forma de inversión filosófica. El cuerpo ya no es obstáculo que separa el pensamiento de sí mismo, lo que éste debe superar para conseguir el pensar. Por el contrario, es aquello en lo cual el

pensamiento se sumerge o debe sumergirse para alcanzar lo impensado, es decir, la vida. No es que el cuerpo piense, sino que, obstinado, terco, el fuerza a pensar, y fuerza a pensar lo que escapa al pensamiento, la vida.» dice Deleuze.¹⁰

Dentro de este marco descripto tan sintéticamente, *las teorías y prácticas corporales* delimitaron un saber cada vez más nítido y específico, no sólo como campo de investigación, sino como ejercicio de una praxis nueva, producto de la asimilación propia que se fue haciendo acerca de la corporeidad. Intervienen aquí, no sólo los enfrentamientos que describí brevemente, sino la particular elaboración que desarrolló a partir de marcas fundantes como las huellas de las dos guerras mundiales. El lugar de la herida, la mutilación, los agujeros del hambre, el exilio, el desgarrante desprendimiento de partes, de habitats desconocidos, de códigos de convivencia diferentes, trenzándose en los cuerpos con los descubrimientos en distintos campos, como la arremetedoría ilusión del progreso sin fin, o los enormes enriquecimientos que el siglo conquistó en la calidad de vida.

Esta nueva mirada acerca del cuerpo, redefinió el espacio de la respiración, la motricidad del lastimado, la energía vital frente a ataques internos o externos conscientes o inconscientes. Construyó cuerpo.

Dio nuevas formas al movimiento, la expresividad, las tensiones emergentes de los diferentes contextos sociales, la búsqueda permanente de corporeidad frente a los atropellos cotidianos, la defensa del aire que respiramos, del grito acallado, del desborde creativo, del llanto. Respetó las propias fuerzas expresivas frente a los destinos del fin de siglo. Esta mirada subvertió valores enquistados; pudo y puede situarse «con cuerpo», ante los saberes colindantes frente al lugar del placer, del sufrimiento, del amor al propio cuerpo y al cuerpo del otro, fue reconstituyendo lentamente una corporeidad social identitaria. Se planta a sí misma delimitando un campo de producción de saber.

Crecieron así, determinadas orientaciones técnicas que desarrollan con particularidad sus distintas concepciones de lo corporal.

Podríamos decir que estas *teorías y prácticas corporales* intentan dar respuesta a un vacío visceral que se acentuó a partir del positivismo como visión de lo humano y ante el desequilibrio tan marcadamente jerárquico entre la sobrevalorización del espíritu, la razón, frente a la insignificancia del cuerpo, como lugar de lo perecedero, lo efímero, lo contaminante.

El cuerpo como instrumento es aquí un tema clave. Si el instrumento es perfectible, dominable, expuesto a la explotación y al rendimiento, adquiere una valorización considerable, podemos observar sin ninguna

10. Deleuze, A.: La imagen-movimiento. Ed. Cátedra, 1994.

duda los beneficios que ha aportado al sistema político y económico el considerar al cuerpo como valor de uso, reemplazable, intercambiable por otro menos gastado.

Las innumerables exigencias a que se ven expuestos deportistas, obreros, científicos, empleados, artistas, en función de una meta exitosa y reductible, han dejado destrozos irremediables a lo largo del camino.

La religión, la educación, la política, la economía, las finanzas, han hecho de estas dicotomías ejercicios de poder con un alto grado de destructividad.

Diferencias de clase social son hoy muy marcadas, apoyándose en el lugar de la vulgaridad que ocupa el cuerpo frente a la excelencia de la razón y el espíritu.

En la mayoría de las aulas de la aldea globalizada se prefieren alumnos quietos, pasivos, que no corran, ni griten, ni toquen, ni lloren, ya que estas desviaciones de un cuerpo emocionado «retardan» un feliz aprendizaje.

Lo importante de estas concepciones dicotómicas no sólo es su huella histórica, y su inserción en el contexto social, sino su presencia actual en cada acto cotidiano.

Temáticas tan queridas y recorridas por filósofos, antropólogos, sociólogos, poetas y diferentes especialistas en el devenir histórico dan respuesta, comprensión e interrogante al desconocimiento, a lo sagrado, lo perecedero, lo eterno, lo trascendente.

Cuerpo y alma han dado vuelta y revuelta a la civilización judeo cristiana y han instalado en lugares siempre discutidos, dicotomías de naturaleza flotante, ambivalente, territorios de la duda y de la carne.

Materia, forma, sustancialidad, ética, se encarnan y descarnan simultánea y sucesivamente, sin respiro, desde los más remotos tiempos.

«Sólo son terribles los vivos, porque poseen un cuerpo.»¹¹

«Lo que se reprimía en tiempos de Freud era el sexo, que es lo que lo lleva a hablar tanto de sexualidad. Hoy el gran ausente el desconocido, el denegado en la enseñanza, en la vida cotidiana, en la moda del estructuralismo lingüístico, en el psicologismo de muchos terapeutas y muy pronto, si esto continúa, en la puericultura, es el cuerpo, como dimensión vital de la realidad humana, como dato global presexual e irreductible, como aquello sobre lo que se apuntalan todas las funciones psíquicas» dice: Didier Anzie.¹²

«Lo corporal», como saber encarnado en el trasfondo histórico, biológico, social y espiritual del hombre, encontró en este magma una tierra fértil para ahondar en cauces específicos que contemplan la toma de conciencia

11. Yourcenar, M.: Fuegos, Ed. Alfaguara, 1983.

12. Anzieu, D.: Crear y Destruir. Ed. Bib. Nueva, 1996.

del cuerpo, los fantasmas y personajes inscriptos con letras de alegría, de sangre o de locura en cada segmento corporal expuesto a la vida. Delineó movimientos, ejercicios, actos de contacto, que releen la corporeidad y profundizan su accionar en cuanto a prevenir, orientar, diagnosticar, enunciar bordes desaparecidos para una respuesta que apuntale un bienestar, una sabiduría, una apropiación del cuerpo tan desmantelado y a la intemperie en que vivimos. Las prácticas corporales no son más que una guarida donde mantener vivo, lo vivo.

CORPOCLIP 3

Para comerte mejor

En un programa televisivo de actualidad y en una conocida revista de edición dominical hacen referencia a un nuevo restaurant cercano a la zona del Hipódromo donde la comida se sirve sobre el cuerpo «desnudo» de una mujer y los comensales pagan según la zona-plato-cuerpo que elijan para saborear los diferentes manjares. No hace mucho tiempo esta misma noticia salió con una foto en dicha revista aludiendo a un restaurant de las mismas características inaugurado en Japón.

Referirse a mujer-objeto u hombre-objeto, porque pronto los habrá con hombres, ya es en apariencia un pensamiento en desuso que no trepa el 2000.

Lo importante es, por ejemplo, la variación de los sabores. Una cosa es un fruto de mar saliendo de su lugar de origen y otra distinta es la de un huevo frito brotando del ombligo o un puré de batata cercano a los pezones. Otro tema son los jugos, si se escurren por axilas o por pechos, o entre piernas. La noticia no informa si se utilizan cubiertos, si hay posibilidad de algunos pinchacitos o cortecitos suaves o si se come con las manos, variedad posible y no menos interesante. Tampoco menciona si se puede pasar el pancito para juntar los restos de salsa agridulce y llegar hasta el borde del plato-cuerpo del vecino o si la joven cuerpo-plato hace comentarios mientras se alimentan de ella. Si pestañea o estornuda o si le pica justo donde pusieron las mollejas al Marsalla.

Es probable y más rendidor que a los postres la den vuelta y sea su espalda y sus nalgas el mejor lugar para ofrecer budines, flanes, chocolates y cremas. Parece que con los crepés de frutillas la joven suspira y la cena se acaba. El café, seguro, se sirve en un saloncito reservado.

No hay reflexiones excelsas ni meritorias sobre esta exitosa propuesta. Enumerar cómo y todo lo que se ha vendido este país, no es novedad de restaurantes. Hablar de la desvalorización de lo humano, de la inmundicia y la pobreza sería quitarles el apetito. Referirse a la

educación y los salarios ocasionaría perder el placer, tal vez, de chupetearse los dedos. Modalidad innovadora de comer juntos del mismo plato y aquí habría una fuerte relación con las ollas populares, donde se tejen lazos solidarios alrededor de un caldo, una polenta lavada, o unos fideos, en este caso es probable que se constituya una integración grupal compartiendo los manjares sobre la mujer-plato y ya sabemos lo importante que hoy resulta una propuesta grupal frente a tan salvaje individualismo.

Hablar de la corporeidad perdida en las garras del consumo, de la identidad transformada en plato por unos dólares es arruinarles sinceramente la velada. Nos hemos quedado sin cuerpo, aunque haya cuerpos por todos lados. Estamos sobre-excedidos de cuerpos, en pantallas, afiches, películas, propagandas. Todos pellizcables, apetecibles, sin celulitis, ni arrugas con colitas levantadas y cabelleras brillantes.

Esta característica tan argentina que muchas veces nos identifica en el exterior, de querer llevarse un souvenir de los lugares preferidos, ceniceros, cucharitas y otros objetos memorables, podrá darse en este elegante restaurant y cada uno saldrá silbando bajito con un tobillo o una costilla o el huesito dulce o una rebanadita de muslo, luego de haberla saboreado cortado en pedacitos y guardado el recuerdo en el bolsillo.

Una sociedad descuartizada, descorporizada. ¿Qué cuerpo social pone en evidencia? ¿Sólo es metáfora de fin de siglo? ¿Cómo vamos a juntar los pedazos desparramados a lo largo de estos años para reconstruir un cuerpo social tiernamente triturado o cruelmente torturado? Seguramente encontraremos las formas de dar «cuerpo» al cuerpo lastimado. Es posible que no sea con estos modernos restaurantes.

3. EL ANDAMIAJE: MOVIMIENTO. ENERGÍA. PULSIÓN

CORPOCLIP 4:

Mito de Psique

Cuentan los cuentos que Psique era una jovencita tan hermosa que los lugareños de su pueblo empezaron a venerarla olvidándose de Afrodita, quien sumamente enojada ante este acto de olvido, envió a su hijo, Eros, a que se deshiciera de ella. Cuando Eros se acerca a Psique no puede evadirse de un enamoramiento súbito y en vez de cumplir con el mandato materno, la adormece sobre un campo florido. Cuando Psique despierta, remoloneando entre las flores se encuentra ante un palacio maravilloso. Entra y unas voces le dicen: «Y cuando quieras pide agua para bañarte y una de nosotras, cuyas voces oyes, somos tus servidoras y no tardará en aparecer frente a tí, el manjar que te está preparado, para poseer tu cuerpo».

Psique fue desposada por un marido invisible a sus ojos. Eros, no podía mostrarse, pero sí poseerla. Una noche tibia de amor y besos, Psique le ruega a su amado invisible que se deje ver. Él se niega, ella espera paciente que se duerma y con la luz de una vela logra verlo dormido a su lado y lo ve tan hermoso, que su hermosura le bambolea el pulso y una gota de cera, lo roza y lo despierta. Se rompió un hechizo, Eros huye de los brazos de su amor y Psique desesperada comienza un largo camino buscándolo. Recurre a la mismísima Afrodita que enfurecida, al saberla viva, le exige pruebas difícilísimas para humillarla. Una de las pruebas, consistía en bajar a los infiernos y obtener de Proserpina el bálsamo de la belleza.

Eros desesperado, él también buscándola, recurre a Zeus y gracias a su intermediación, los enamorados se encuentran. Finalmente Afrodita acepta el hecho y Psique consigue la inmortalidad. Tuvieron una hija llamada Voluptuosidad. Fin y principio de un cuento vigente. Este mito está contado por Apuleyo en «El Asno de oro».

Hasta aquí la historia de amor, si nos dejamos llevar por supuestos y conjeturas pensemos que Eros es Amor, que Psique es Alma en etimología griega, que Eros es Cupido que flecha a su amada, que ese amor desafió a los dioses, que Afrodita, madre de Eros, tuvo que aceptar a su nuera tan o más hermosa que ella, y que para colmo era terrenal. Que el Amor a veces puede tanto que se logra la inmortalidad, que el amor suele ser invisible, que suele perderselo para recuperarlo, que el amor puede llevarnos a los infiernos, y que dormirse, soñar, despertarse en palacios y entre flores no es sólo cosa de sueños sino también de deseos. No olvidemos el espejo mágico que respondía a la pregunta sobre la más bella, ni a la bella durmiente, ni los mandatos divinos, ni las eternas luchas entre dioses y hombres; pero sobre todo, no olvidemos que el amor se enamora del alma, que los une lo invisible, (que lo visible los separa), que el encuentro es posible, que no es casual que la hija de ambos se llame Voluptuosidad y que todo estos seres nos revolotean desde los tiempos del Olimpo.

Dice Marguerite Yourcenar en El Tiempo, gran escultora¹: «La Voluptuosidad habrá sido para un europeo, un placer mas o menos lícito pero indigno de preocupar mucho tiempo a un filósofo y a un ciudadano, un escalón místico del conocimiento de las almas, una vergonzosa saciedad de la Bestia que hace llorar al Angel, una culpabilidad superflua introducida en el santo caldo del matrimonio... Cada cual añade lo suyo: Sade sus fríos furores, Valmont su vanidad... Los aficionados a los complejos freudianos sus recuerdos de infancia, los idealistas su hipocresía».

PSIQUE-SOMA

Somos escenarios de opuestos, que no afirman ni niegan, construyen corporeidad y tienen un particular anclaje en la cosmovisión del cuerpo.

El psicoanálisis estrena un cuerpo. Da estatura científica a enigmas del psiquismo. Arma y desarma lo somático y lo psíquico en múltiples proyecciones, organizadas a partir de estructuras conceptuales tales como pulsión, libido, la definición de inconsciente, la interpretación de los sueños, las consideraciones sobre el narcisismo. Los destinos pulsionales sexuales: como represión, sublimación, fantasma. El análisis del complejo de Edipo, el interrogante sobre lugar de la transferencia. Son itinerarios que organizan una metodología de investigación de los procesos anímicos.

1. Yourcenar, M.: *El Tiempo, gran escultora*. Ed. Alfaguara, 1989.

«Lo que me maravilla de Freud, cuando pienso en él, es su fuerza, su locura, su fuerza loca y genial de querer asir en el interior del otro, las causas de sus actos, el querer encontrar la fuente íntima que anima a un ser».²

La trayectoria del psicoanálisis, no puede dejar de considerarse como uno de los pilares que sostiene esa línea de exploración hacia la interioridad, que reconstruye subjetividad, indaga los límites entre lo íntimo y lo privado, la relación borrosa entre lo externo y lo interno.

Permite, desde un punto de partida centrado en el psiquismo, contextualizar «lo humano» en cuanto al lugar que ocupan y significan los hechos cotidianos y sencillos o aquellos de gran complejidad, ya que reitera preguntas y respuestas que hacen al devenir del hombre a través de los tiempos. Se interesa por las pasiones, las penas, los olvidos y los dolores así como por los sueños, la congruencia e incongruencia de sus relatos. Los fantasmas y los otros que nos constituyen y nos acechan, la incertidumbre por los destinos de la locura son de tanta envergadura, como lo son, los destinos del deseo para el pensamiento psicoanalítico.

Mitos, fábulas, personalidades, se analizan e interpretan como un caleidoscopio espejado que encandiló al siglo con espejos y reflejos. Dentro del pensamiento abierto por el psicoanálisis nos adentraremos en aquellos ejes temáticos que hacen a la constitución de la imagen corporal y su importancia en lo terapéutico, en la cosmovisión del arte en cuanto a imagen carnalizada en la producción artística y a la impronta social que la imagen corporal ha tallado en la corporeidad de este fin de siglo.

MOVIMIENTO-ENERGÍA-PULSIÓN-LIBIDO-TONO, OBREROS Y ARTÍFICES DEL TERRITORIO DE LA IMAGEN

Estos conceptos se entrelazan constituyendo un tejido cuya separación y posibilidad de ser aislados en hebras diferentes no es mas que una pretensión descriptiva ya que es una trama con hilos y vacíos imposibles de destejer.

Estas palabras-ejes de un tramado amplio y complejo tienen en común la acción, definen lo vital, lo existencial, la fuerza cósmica y humana. En todos los casos implican poner en juego «cuerpo y alma» para dar lugar a sus funciones y campos de referencia y a su vez, estas palabras-ejes conservan una ambigüedad que hace difícil distanciar y diferenciar sus contornos. Es por eso que diferentes campos interdisciplinarios se enriquecen en sus cruces y lazadas.

2. Nasio, J. D.: *El placer de leer a Freud*, Ed. Gedisa, 1999.

Podemos decir también, que cada uno de estos conceptos contiene a los otros en sí mismo. Entonces no sólo sería un eslabonado, sino un juego de encastre donde movimiento, contiene a energía y tono, energía a pulsión, pulsión a libido, y así sucesivamente, podríamos traspasar uno dentro del otro.

Este recorrido puede ser guía para adentrarse en uno de los senderos vitales de la temática de la corporeidad y a su vez rastrear, a partir de estas huellas, distintas líneas del trabajo corporal.

Estos itinerarios son indispensables en el seguimiento del movimiento en la danza, por ejemplo, o en el rastreo de la acción en las diferentes expresiones escénicas.

SOBREVOLANDO SIGNIFICADOS ETIMOLÓGICOS QUE SE ESCURREN EN SU PROPIO VUELO

Primera parte

Hay conceptos que son palomas mensajeras, van y vienen portadoras de conceptos que siempre traen algo distinto, que antes no habíamos registrado, tal vez encandilados por el sol sobre los reflejos que esas palabras irradian. Siempre logran sorprendernos en su planear, en su aleteo distante, recurrente, a cielo abierto...

Definir sus etimologías, comprender significaciones no tiene más propósito que retener unos instantes esa paloma-mensaje en las manos, para liberarla luego.

El origen de la palabra: *Movimiento*, su etimología griega es: *Kineo*, de *kiné*, que significa "poner en movimiento, remover, agitar, cambiar de sitio, excitar, estimular, conmover y revelar." Aquí lo etimológico amplía el concepto y le otorga una ambigüedad que permite utilizarlo con diferentes significados. No es lo mismo el movimiento desde lo físico, que sería el trasladarse, o desplazarse de un lugar a otro, que el remover o el conmover.

En Platón la palabra movimiento aparece con dos sentidos: como desplazamiento y como alteración. Aristóteles define movimiento como: «*la entelequia de lo que está en potencia*», concepto célebre a través del tiempo, ya que hace referencia a la potencialidad de, por ejemplo, la construcción, el aprendizaje, la curación, el crecimiento, el envejecimiento como realizaciones en potencia.

Recuerdo aquí el soneto atribuido a *Santa Teresa de Jesús*:» *A Jesús crucificado*»

*«No me mueve, mi Dios para quererte...
el cielo que me tienes prometido,
ni me mueve el infierno tan temido
para dejar por eso de ofenderte.*

*Tu me mueves, Señor, muéveme el verte,
clavado en una cruz y escarnecido;
muéveme ver tu cuerpo tan herido;
muévenme tus afrentas y tu muerte.»*

Mover y (con-mover) se conjugan en la dimensión poética de los versos de Santa Teresa.

El movimiento se relaciona directamente con *Energía*. El concepto de energía es amplio, vago, muy transitado no sólo en el territorio corporal, sino en muchos otros. Se habla de energía molecular, eléctrica, divina, solar. Se usa a veces como sinónimo de fuerza, de poder. También como luz: la luz es energía. Desde el punto de vista de la física todo sería energía. Otro concepto importante al que alude es el de vitalidad, energía, como lo vital. La naturaleza es energía. A veces se aplica el concepto cuando se habla de diferentes producciones artísticas. La música atribuye la energía a un determinado ritmo o tono, en la danza la energía del bailarín empalma con la energía coreográfica. Se carga de energía una pintura, una escultura. O se utiliza para nombrar la energía que le produce al espectador una determinada obra.

Hay épocas en las que el concepto de energía, así como el de movimiento está más relacionado con lo físico, y en otras con lo que conmueve.

Toda energía sensible implica alguna alteración física, visible o no visible. Una película vibra en el cuerpo del espectador instantes o días posteriores a su proyección. Produce un estímulo energético que modifica un funcionamiento. Da un palpar diferente.

Los espacios que transitamos se cargan o se condensan de energía. Ese fluir entre carga y descarga energética tiene múltiples connotaciones desde objetivos terapéuticos, lúdicos, expresivos, vitales, existenciales.

Wilhelm Reich cuyo desarrollo conceptual es paralelo a la obra de Freud, (ambos pertenecían al territorio austrohúngaro), intensifica su teoría psicológica poniendo especial énfasis en la energía, que luego denominará Orgón por su doble pertenencia a lo orgánico y a lo orgásmico.

La preocupación de Reich, es la interrupción del fluir energético en el ser humano, la detención del mismo como marca de bloqueo o de congelamiento orgánico y emocional.

ARTÍCULO

TÍTULO: Los cuadernos de bitácora como *práctica de lectura* en la formación del psicomotricista

AUTORA: Lic. Susana Mó

AÑO: 2015

Con frecuencia, en las disciplinas que implican al cuerpo y a la puesta a punto de la disposición corporal, se plantea la dificultad del registro del proceso formativo.

Puede quedar este registro en manos del formador, sin embargo hay un protagonismo necesario e implicante que puede abordarse desde la participación sistemática y convocante del estudiante.

El registro del proceso es una serie de escritos que dejan constancia de momentos vividos en la secuencia de la experiencia de aprendizaje. Estos escritos configuran un texto para ser leído; una memoria de una aventura exploratoria, un bricolage.

En este artículo se expondrá la experiencia inicial en la formación de psicomotricistas en el ámbito universitario a partir de la elaboración de un cuaderno de bitácora para el registro y la lectura del proceso formativo corporal.

Sin embargo, puede resultar interesante también, para quienes formen profesionales de otras áreas o realicen tareas de actualización con prácticas corporales.

Preguntas de partida

En los inicios de la formación de psicomotricistas, se utilizan cuadernos de bitácora¹ como un recurso que les permite a los principiantes leer su proceso de aprendizaje.

¿Cómo puede entenderse a un escrito como lectura?

En la implementación metódica del registro de la experiencia corporal principalmente como un juego, como una apuesta, como un modo reflexivo y pertinaz de vincular al sujeto con el objeto de estudio. Hacer del sujeto, parte del objeto de estudio. Contemplarse en esa sucesión guardada de imágenes que son partes de sí mismo. Sin embargo, como la experiencia corporal no es sin la mediación de la *caradura* del otro, este registro es la referencia especular al otro que llevo en mí. Es un lenguaje mediador e instituyente.

La originalidad de estos cuadernos radica en el protagonismo responsable del estudiante, en la construcción de una actitud leal con sus desafíos, a la minuciosa observación y análisis de sus áreas potentes, de sus limitantes y de los avatares del proceso del aprendizaje como avances, retrocesos o matices del trayecto.

Este modo de participar en su proceso formativo, es una forma eficaz de *com-prenderse*, de asumir rasgos identitarios que conforman el “*rostro profesional*”.

Cuando un profesional trabaja con la humanidad del otro uno o muchos, la sensibilidad incluyente es necesaria, para afinar lo resonante, para abordar lo consonante, conciencia y transformación, ejercicio de libertad e instrumento de autonomía per se...

¿Qué se escribe en los cuadernos de bitácora?

La experiencia vivida, en el marco de una clase, de una visita, en otro instante, subsiguiente al acto. Trazos presos de esta secuencia del antes y el después. Se trata de signar los hechos...con la propia letra... Y de revisar periódicamente estos escritos de la intimidad.

¹ Agradezco a Marina Gubbay quien me convidó el término *bitácora* en un escrito de su autoría y me permitió repensarlo y aplicarlo en la tarea educativa.

Como propone *un método* que perdure se instalan apelando y construyendo una ética: la de la reflexión permanente, de la interrogación inquietante, la de la implicancia que revisa lo conocido y se prepara a degustar lo que se inaugura.

Los cuadernos de bitácora

El término *bitácora* proviene del francés *habitable*; que significa “habitáculo o morada”, aludiendo dentro del mundo de la navegación, a “un pequeño armario o caja de madera que se encuentra fijo a la cubierta, muy cerca del timón en los barcos, lugar donde se halla *la aguja de navegar*. Esta aguja determina el rumbo del barco a manos del timonel.

El *cuaderno de bitácora refiere a* un libro pequeño donde se escriben algunas noticias o instrucciones.

“Así la palabra bitácora alude a un compartimiento, mientras que el cuaderno se acostumbra guardar de ésta para protegerlo del mal tiempo, en años más recientes dicho cuaderno es el diario en el que se anotan datos de la navegación como podría ser el rumbo, la velocidad, maniobras y detalles de la navegación y se resguarda en el puente de mando cubierto.” (Gutiérrez Vargas et al, 2008:1)

Por extensión, hoy día se denomina *cuaderno de bitácora* a un cuaderno de registro. Sus fines son diversos ya que se pueden registrar hechos o acciones tipo inventario, seleccionados durante clases, visitas o experiencias de laboratorio, dejando asentada la memoria de procedimientos o detalles puntuales que pueden cobrar relevancia más tarde.

Desde el punto de vista material es un *objeto*, que puede contar con requisitos formales como la portada, con datos identificatorios del autor; con tapas o diseños que impliquen sus gustos o rasgos singulares (con técnicas de collage u otras impresiones); llevar un índice, (con lo cual se sugiere dejar hojas en blanco adelante), numerar las hojas...dividir secciones, capítulos, componer glosarios...incluir recortes o datos que sirvan al enriquecimiento del proceso de aprendizaje del cual la bitácora es un *testigo*.

Se recomienda que sea portable, práctico y valorizar lo que se tacha en contra de la mentada prolijidad tradicional! Y, con un requisito fundamental que será la fecha del registro y el respeto del orden cronológico.

Entonces, el cuaderno de bitácora es un *libro de viaje*, que funciona como una memoria externa, constituyéndose en una base de informaciones, que permiten atesorar momentos, y a su vez, pueden ser *índices* en el sentido de puntuar ciertos datos sencillos que aluden a otros más amplios como señales o signos.

Registrar procesos de aprendizaje: el método

El cuaderno de bitácora es un objeto material, una libreta, una agenda, (más parecido a un libro porque la forma convoca amigablemente a la lectura y escritura) que se indica como de uso exclusivo y de índole personal, nadie más que el estudiante tiene acceso a él.

Se recomienda que lo tengan siempre cerca, a la mano, que lo traigan a las clases.

Se les indica que escriban regularmente, al cabo de cada clase, cuando regresan a su casa, en el trayecto, demorándose un tiempo en el bar de la universidad, que sea un encuentro entre el papel, la pluma y ellos, los estudiantes, con sus sensaciones, emociones, pensamientos, dudas...

Aún durante las clases se implementan espacios de suspensión de la acción, como situaciones de silencio, a la escucha de sí mismo, y se les pide que cada uno escriba, todos a la vez, en sintonía pero cada uno con su trazo, con su historia con sus particularidades...En ocasiones se redactan pequeñas notas, cuentos, versificaciones, se realizan gráficos o técnicas creativas que implican al lenguaje como mediador de experiencias corporales o simplemente como actos lúdicos, entonces se utilizan estos cuadernos para dejarlos allí.

Hay una emoción ritualizada en la producción colectiva, una fuerza potente e implicante, puede oírse el mínimo suspiro, el deslizamiento de una postura a otra en busca de la comodidad...”Tienen algo de simulacro.” (Wallon, H., 1965:158)

La emoción, entre el instinto y el afecto, lo que irrumpe, inunda, sorprende, necesita de la distancia para que tome forma, forma de lenguaje que la enuncia y no la torna acechante sino que la acerca y la cristaliza en la expresión.

En este sentido los cuadernos de bitácora, no sólo guardan reflexiones o relatos como modo de escritura sino otros códigos expresivos que a su vez son ecos de la receptividad. Fotos, dibujos, juegos en el papel. Siempre relativos a la experiencia inmediata, a lo vivido, a lo protagonizado u observado en la clase, desplazamientos, estiramientos, carreras, detenciones, gritos, susurros, onomatopeyas, trepidaciones, deslices...

Se les indicia como ejercicio que no repliquen la clase en sus consignas sino *qué* hicieron y *cómo* lo hicieron, que se vean en esa sucesión de acciones, como si fuera una filmación escrita...

Se indica cada mes, aproximadamente, que vuelvan a sus escritos y realicen una búsqueda, una indagación en ellos, en los cuales se hagan eje en un tema del programa, “busca cómo fue tu experiencia en relación al tono”, cuáles fueron tus sensaciones en relación al juego, cómo lo abordaste, qué crees que tienes que seguir trabajando ?” Y preguntas por el estilo...

Los docentes leen esos textos breves; se les formulan comentarios escritos, se les pregunta sobre las palabras, sus significados, sobre el proceso. En ocasiones se les indica que revean, completen o rehagan su trabajo porque se nota distancia, confusión, contradicciones en sus enunciados, o palabras cercenadoras que no abren puertas sino que las cierran. Se les orienta a elegir lo que construya un proceso y no lo que califique o destituya.

Se alienta la formulación de la pregunta como ejercicio, como hábito, esa pregunta que inquiete... La pregunta es el motor del conocimiento y en las fases iniciales formativas, la zozobra del interrogante puede tener connotaciones angustiosas por lo cual el acercamiento a la pregunta e incluso a la actitud interrogativa tiene que adquirir un matiz lúdico para poder descargar de ellas fantasías y temores.

La pregunta como el lenguaje de la curiosidad, sobre la cual nos dice Paulo Freire (2006):

“El ejercicio de la curiosidad la hace más críticamente curiosa, más metódicamente “perseguidora” de su objeto. Cuanto más se intensifica la curiosidad espontánea, pero sobre todo, cuanto más se “rigoriza”, tanto más epistemológica se va volviendo.”

Al cabo de una decena de encuentros de clase se realiza, una clase exclusiva en la cual se presentan públicamente algunos rasgos de cada de esos trayectos, “cuáles fueron tus logros, hallazgos, descubrimientos, qué crees que tienes que trabajar, cuáles tus dificultades...”

Con frecuencia leen, signan el trabajo, les aportan una reflexión, les realizan preguntas que no tienen como fin ser respondidas allí sino que dejan su impronta para despertar otras preguntas o seguir líneas de exploración; se señalan palabras y se las pone a trabajar en sus significados en vinculación con la lectura del proceso del alumno, muy cerca de lo fenoménico y lejos de lo interpretativo. Sin embargo, se orienta a la búsqueda de palabras contenedoras de sí mismo no duras ni excluyentes sino las que coloquen a lo vivido corporalmente en territorios humanizantes, maleables, reparadores y reconciliadores consigo mismo.

Se les pide que vinculen a sus lecturas con imágenes que ilustren a ese proceso en sus logros, en sus faltantes o en los obstáculos y ahí se abre otra vía simbólica, personal y múltiple porque hay que leer, releer, seleccionar y enlazar palabras y sentidos...Entrelazoque va de la imagen a la palabra y de la palabra a la imagen distinta y transformada de aquella reflejada por primera vez, al igual que en la lectura...Traen imágenes de la naturaleza, cataratas, grandes cumbres, atardeceres, playas y tormentas, movimiento y quietud...Imágenes de cuerpos, en posturas estáticas abiertas o cerradas, de acomodamiento entre madres e hijos, de gestos, de manos enlazadas...”*Digamos que hay dos lenguajes: el lenguaje adquirido de que disponemos, y que desaparece ante el sentido en cuyo portador se ha convertido- y el lenguaje que se hace en el momento de la expresión, y que va justamente a*

hacerme deslizar desde los signos al sentido-;el lenguaje hablado y el lenguaje hablante.”(Merleau-Ponty, M.,1971:35)

En las presentaciones comunitarias, el docente quien sostiene “cuidadosamente” la escena: en épocas de fragmentación no sólo hay que poder sostenerse al caminar sino también fortalecerse o moderarse y, las palabras y gestos hay que cuidarlos. Entendiendo al cuidado como a la apuesta al sujeto que ahí está... siguiendo las afirmaciones que Zelmanovich (2006:3) refiere al niño pequeño resultan oportunas a esta ocasión:

“¿A qué me refiero con cuidado? Vale la aclaración, ya que como todas las palabras, ésta también es polisémica y puede significar muchas cosas en contextos diversos. El sentido que le doy al cuidado en esta ocasión, es el de estar atentos al sujeto en el niño, es decir qué hay de sujeto en el niño. Y cuando digo sujeto, que parece una obviedad, digo qué hay de particular, qué hay de singular en cada uno.”

Incluyendo la singularidad de cada principiante para que advenga en estudiante, las particularidades de su modos de relación, de sus ritmos, la historia que trae, considerándola como un condicionante inacabado para trabajar no como un determinante para sus logros; aún la historia escolar, que lo dispone con ciertos recursos para la formalidades del campo científico, ayudándolo a acercarse a tomar las palabras y las técnicas de una disciplina. Para el docente incluye ese cuidado la tolerancia a los tiempos de cada uno y la esperanza empecinadamente alegre de una educación que transforma.

¿Cuáles palabras surgen como lectura del proceso? Palabras sencillas, a la medida de cada uno, tales como: confianza, disponibilidad, miedo, acompañar, construir, equilibrio, ritmo, postura, motivación....

Son palabras simples, tan simples y naturales como el cuerpo y la vida porque de ello se trata...

Acerca del contexto

En los principios de toda formación terciaria o universitaria se construyen las bases de un proceso de alfabetización que vincula fenómenos comunes a todo aprendizaje y otros específicos de la disciplina a aprender. Paula Carlino (2005) aporta una definición de la alfabetización académica universitaria, por caso: “Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad.”

Cuando la cultura discursiva se resuelve en la negociación entre conceptos o habilidades y sus modos de apropiación, el principiante se halla en territorios conocidos, sin embargo, cuando el aprendizaje lo interpela directamente como objeto de experiencia, probablemente sean más escasos los basamentos de la trama con la que empezar a tejer su trayecto o se sienta incluso, menos resguardado subjetivamente. La sola inclusión de la experiencia corpórea ya es disruptiva y además, conmueve representaciones e ideas previas con que los alumnos llegan a la universidad.

Es natural a la práctica educativa con niños pequeños la participación del cuerpo, pero no es natural a los ámbitos universitarios el *poner el cuerpo*, disponerlos, hacerlo trabajar y construir conocimiento y pensamiento ligado a la realización, al acto.

Quienes participan en las formaciones que disponen al cuerpo desde una tecnicidad tienen un universo ajustado a rendimientos mensurables, pero quienes se ubican en prácticas que preparan al cuerpo componiendo actitudes resulta complejo establecer parámetros cuantificables y asépticos, ya que la actitud es esencialmente singular y compromete al sujeto profundamente.

La *formación corporal* es una práctica educativa, que se realiza a partir del cuerpo y sus posibilidades de acción, recepción y lenguaje. Es un proceso de modelación de actitudes y comportamientos que disponen al sujeto para el trabajo con otros, lo implican en su sensibilidad, en su singularidad, apela a sus emociones, a su tonicidad y establece al lenguaje

de la gestualidad como su eje. El trayecto formativo requiere de un lento y minucioso proceso de concienciación.

En este sentido apelamos a la postura freireriana, de acción y reflexión sobre sí, la conciencia es un modo exquisito de preparar la transformación. *“No puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables, reflexión y acción.”* (Freire, P., 2009:17)

La reflexión necesita de la palabra dicha aún en la interioridad, una de las condiciones del trabajo corporal es la verbalización, el poner en palabras los actos. Lo no dicho aliena, lo que puede decirse en un espacio de aprendizaje también requiere una selección apostando por lo esencial y eliminando lo superfluo. Incluso una ética de la limitación que es el otro.

Dentro de las estrategias que sumergen al principiante en la cultura discursiva de la psicomotricidad² se halla la elaboración del cuaderno de bitácora puntualmente para el registro y seguimiento del proceso del trabajo corporal como ya señalamos, como forma de establecer ligazones experienciales y conceptuales. Para el docente, se incluirá como una tarea más dentro de los avatares vocacionales y existenciales de toda aventura inaugural: hacer, pensar y operar con nuevos lenguajes.

La construcción de un hábito de escritura se constituye en una forma de lectura, de leerse en el proceso.

“Pude verme en ese proceso, pude seguir mis logros, pude encontrar reiteraciones, pude preguntarme... me doy cuenta que puedo dar y me cuesta recibir de los otros, que dispuse la mirada y el tacto, que el grupo me ayuda a aprender...”

Llegando a un puerto...

*“Cuando emprendas tu viaje a Ítaca
pide que el camino sea largo,
lleno de aventuras, lleno de experiencias.”³*

El cuaderno de bitácora, resulta un elemento eficaz para registrar el proceso del trabajo personal corporal de un principiante en la formación académica, es un modo de establecer anclajes en una trayectoria intensa, discontinua y multiforme.

Es una forma de retener y hacer memoria almacenando espacios de tiempo habitados, es un uso intencional y valioso de la escritura como “práctica infinita que compromete a todo el sujeto, (...) es un gesto, una Ley, un goce”. (Barthes, R., 2003:115)

Es un modo de construir rasgos identitarios que permiten conocerse y reconocerse en modos de percibir, hacer y enunciar produciendo efectos disparadores que se abren al volver a leer y releer cada uno de esos escritos como relatos, como punteos, mapas de signos que cobran formas de palabras que resumen y condensan y a su vez, se replican en significantes que ubican al protagonista en otro lugar.

La bitácora tiene palabras que forman el alfabeto, tiene método, tiene continuidad y tiene intimidad porque forma parte del mundo singular y personal del estudiante. No se asocia a la vastedad sino a lo oportuno y pertinente, algo se escribe y algo se deja caer.

Recupera ese trayecto que va del sentir al pensar cómo la imagen toma forma, densificar, al visualizar el proceso formativo, no recreativo...con efectos de lectura

Forma una ética del registro y de la lectura, del hábito del registro y de la lectura.

Entrama palabras que son parte de la disciplina, aplicadas a sí, pero sin desplazar, violenta o dictar al estudiante, no se trata de transcribir sino de crear las propias notas.

² Disciplina contemporánea que se ocupa del cuerpo y sus producciones, tono, postura, gesto, mirada, escucha y lenguaje.

³ Cavafis: (1999) El regreso a Ítaca en Antología Poética, Madrid: Alianza Editorial

Se enriquece con otras experiencias culturales, metonimias emocionantes encendedoras y apasionantes cargada de signos y significantes...un recorrido por el museo de la universidad, un festival de teatro o la contundencia de apuestas como Fuerza Bruta.

Implica una ética, es decir una posición frente al camino, un modo de proceder, minucioso, interpelador.

El cuaderno de bitácora es resistencial porque va a contrapelo de la posmodernidad, contra la velocidad, porque apela a la detención y contra lo fugaz porque requiere demorarse...para poder leer-se en el proceso formativo.

Buenos Aires, Febrero de 2015

Bibliografía

Barthes, R. (2003) "Variaciones sobre la escritura", Buenos Aires: Paidós.

Cavafis, P: (1999) El regreso a Ítaca en Antología Poética, Madrid: Alianza Editorial en <https://www.ehu.eus/ehusfera/itaca/el-significado-del-viaje/>

Freire, Pablo (2008) "La educación como práctica de la libertad", Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno

(2006) Pedagogía de la autonomía, Saberes necesarios para la práctica educativa, Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Gutiérrez Vargas, M.; Ruiz Castañeda, G.; Jiménez Torres.; Pérez Crizanto, C.; del Castillo Muris, C.; Anguiano Luna, M. (2008). "El uso de la bitácora estudiantil como actividad del docente modular" UAM-Xochimilco, México en http://desh.xoc.uam.mx/congresodesh/ponencias_fin/2oct/TacosocpmDocencia/usodelabitacora.pdf

Merleau-Ponty., M. (1971). "La ciencia y la experiencia de la expresión". En *La Prosa del Mundo*. Madrid: Taurus.

Mó , Susana (2013): "Narraciones corporales" en <http://www.revistadepsicomotricidad.com/2013/09/narraciones-corporales.html> visitado el 9 de Mayo de 2015

Wallon, H. :(1969) "Del acto al pensamiento", Argentina: Ed. Lautaro

Zelmanovich, P. (2006). "Apostar al cuidado en la enseñanza", Conferencia del programa de fortalecimiento de instituciones maternas, Cepa, Ciudad de Buenos Aires, en www.buenosaires.gob.ar/areas/.../cepa/conf_mater_01072006.pdf



La formación corporal del psicomotricista*

The Psychomotor Therapist's corporal training

Alicia A. Valsagna

UN PLANTEO, UN FUNDAMENTO, UNA CARACTERIZACIÓN

Mi planteo de formación corporal del Psicomotricista, remite a la formación de profesionales de esta especialidad, que se desarrolla en el Instituto Superior «Dr. Domingo Cabred», de la ciudad de Córdoba, en la República Argentina.

Me permito entonces, hacer una breve introducción, para que uds conozcan el contexto desde el que se concreta la formación del Psicomotricista.

En esta Institución que empezó sus actividades en el año 1961 se dictan actualmente la siguientes carreras de nivel superior no universitario: tres Profesorados en Educación Especial (con diferentes orientaciones: en Desarrollo Cognitivo, en Baja Visión y Ceguera, y en Hipoacusia y Sordera), y tres carreras de Formación Técnico Profesional: Psicomotricidad, Psicopedagogía, y Sociopedagogía.

Vemos entonces que la formación específica de profesionales en Psicomotricidad, se desarrolla desde hace más de cuarenta años. El Instituto Cabred ha sido pionero, no sólo en Argentina, sino en Latinoamérica en la formación sistemática de Psicomotricistas en el Sistema Educativo oficial.

En el Instituto Cabred, la formación profesional del Psicomotricista se organiza en torno a una currícula que contempla trayectos de Formación General, en las áreas Biológicas, Psicológicas, Sociopedagógicas, Éticas, y de Investigación; y una Formación Específica en el área de la Psicomotricidad. Esta especificidad se sostiene en la confluencia de fundamentos teóricos relevantes, involucra prácticas y conocimientos técnicos pertinentes, e incluye un importante espacio para la formación corporal del futuro profesional

La formación corporal, ha sido y es una constante en la carrera. El enfoque de esta formación, ha ido modificándose a través del tiempo, atendiendo a la influencia de diferentes corrientes que se ocuparon del movimiento, y a concepciones teóricas que asignaron diferentes sentidos a la noción de cuerpo.

* Este artículo reproduce la conferencia impartida por la autora en el marco del I Seminario Internacional de Psicomotricidad, celebrado en Santiago de Chile los días 11 y 12 de abril de 2003, sede de la III Reunión de la Red Fortaleza de Universidades Latinoamericanas con Formación en Psicomotricidad.

Mi incorporación al equipo docente, se produjo en 1991, año en que me hice cargo de cátedras dedicadas a la formación corporal en dicho Instituto. Desde entonces se implementa este modo particular de abordaje de la práctica vivencial reflexiva, cuya fundamentación y modalidad de desarrollo, plantearé en la presente ponencia.

Hay un principio ineludible desde el cual sustentar la necesidad de este conocimiento experiencial: en el abordaje de la práctica psicomotriz, junto a las manifestaciones corporales del sujeto de esta práctica, está presente la propia corporeidad del Psicomotricista, implicada en sus modos de disponibilidad, para recibir, escuchar, sostener, y contener al otro.

El encuentro entre paciente y terapeuta, entre quien aprende y quien guía, es un vínculo de doble dirección, donde hay una relación entre dos cuerpos. No es sólo el cuerpo del otro, o el otro en su cuerpo. Es también la presencia corporal del Psicomotricista que se pone en juego.

Pensar el diálogo corporal que se establece entre ambos, y plantear la disponibilidad del Psicomotricista implica repensar el lugar del cuerpo de este profesional, en la práctica psicomotriz.

El Psicomotricista y su cuerpo, o más adecuadamente, el Psicomotricista en su cuerpo.

Hay una implicancia corporal del Psicomotricista, dada en todo su accionar.

El saber acerca del propio cuerpo, desarrollando una mirada y una escucha sensible, brinda al profesional de la 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 recepción del decir corporal del otro.

Daniel Calmels (1997, 39) dice: «La diferencia entre profesionales con el mismo conocimiento, es la posibilidad que tienen algunos de contener y acompañar los conflictos del niño, del saber acerca del cuerpo, ya no del niño sino del suyo propio; la capacidad que tienen de poner el cuerpo en la relación, de corporizar los conocimientos, de incorporarlos y principalmente de dejar hacer al otro.»

El saber acerca del cuerpo... ¿Cuál es ese saber acerca del cuerpo? ¿Cuáles los modos de adquirir ese saber, de incorporarlo, de acrecentarlo?

Diferentes corrientes, en función de sus concepciones acerca de la práctica psicomotriz, proponen modos diversos de conectarse con ese saber.

Bernard Aucouturier (1985, 59), en «La práctica psicomotriz», plantea que el practicante de la Psicomotricidad necesita «reapropiarse una dimensión psicomotriz y emocional, más o menos olvidada», y formula los siguientes principios sobre los que se apoya la formación personal del Psicomotricista:

- «una formación que exige un marco, un espacio, una duración»;
- «una formación en grupo, por vía corporal»;

- «una formación que tiene una dirección –una formación para la escucha del otro - una formación para la escucha y para un control particular de sí mismo–»;
- «una formación que necesita tiempo, progresividad y prudencia».

Se trata, entonces, de observarse en el propio cuerpo, para observar el cuerpo del otro, y de formarse en la disponibilidad corporal y la competencia relacional necesarias para el ejercicio del rol.

La formación corporal que estoy explicitando, evidencia en su encuadre, puntos de encuentro con los principios que postula Aucouturier. Sin embargo la puesta en práctica se concreta desde una perspectiva diferente, que determina un modo particular de hacer, en la apropiación de este conocimiento práctico.

Desde la confluencia de aportes teóricos provenientes de disciplinas del área de la salud, de la educación y del arte, se construye un espacio con estrategias metodológicas, donde los saberes se ponen en juego por medio de la práctica vivencial: un trabajo corporal en un proceso de aprendizaje que sensibiliza, aborda el movimiento y la tonicidad, e intenta el reconocimiento de las posibilidades y limitaciones en el propio accionar, y en el vínculo con los otros.

LOS OBJETIVOS QUE ORIENTAN EL HACER

Los objetivos tienden a que el futuro Psicomotricista pueda lograr:

- Desarrollar su disponibilidad corporal y actitudinal, para el ejercicio del futuro rol profesional.
- Acrecentar la toma de conciencia del propio cuerpo, su gestualidad, sus modos posturales, su tonicidad y sus posibilidades de movimiento, descubriendo posibilidades y límites en el propio accionar corporal.
- Concientizar actitudes corporales propias y en relación a otros.
- Desplegar sus capacidades creativas y comunicativas, manifestándose disponibles a disfrutar el caudal expresivo y comunicativo del cuerpo.
- Comprender la importancia del juego participando, investigando, y valorando el placer de jugar.
- Redescubrir el placer sensomotriz y expresivo.
- Desarrollar la capacidad de observación y escucha de la demanda corporal del otro, y de la adecuación corporal de sus propias respuestas.
- Aprender a observar al otro, diferenciando aspectos fenoménicos, de la resonancia personal que aquellos generan, y realizar inferencias sobre lo observado.
- Enriquecer la propia imagen corporal
- Reflexionar sobre las resonancias personales que producen las distintas actividades, y los procesos que ellas implican.
- Valorar la importancia del trabajo corporal en grupo, y del intercambio comunicacional, en la formación del Psicomotricista.

PARA TENER EN CUENTA: EL CONTEXTO INSTITUCIONAL, EL LUGAR DEL COORDINADOR

Hay un aspecto de esta formación que debe ser claramente distinguido: el espacio de la formación corporal en una institución formadora, dentro del sistema educativo, no puede ser un espacio terapéutico, no es lugar de catarsis, ni de resolución de conflictos. El encuadre debe ser muy claro en este aspecto. Ello posibilita un espacio asegurador.

Puede no obstante ser un lugar que posibilite el darse cuenta de problemáticas particulares que deberán ser abordadas convenientemente en los ámbitos pertinentes –terapéuticos, de búsqueda individual y/o personal– , al exterior de la institución educativa.

Pueden existir también otros espacios, de formación continua de profesionales, que posibiliten modos diferentes de abordaje de las diversas temáticas, en función de consideraciones de otra índole.

No se puede ser ingenuo en pensar que nada pasa en el interior de la persona cuando se trabaja con el cuerpo. Una vivencia corporal remite a otra vivencia anterior. Los trabajos con la conciencia corporal, abren puertas, cuestionan, ponen en juego nuestro mundo interno. Es un trabajo corporal que sensibiliza, enfrenta con los límites. que aborda a la persona en su totalidad.

Es conveniente, entonces, centrarse en el posicionamiento que el Coordinador asume en el planteo de sus propuestas; teniendo en claro que no se trata de promover intencionalmente situaciones que puedan ser desestabilizadoras del individuo o del grupo, y que es necesario estar atento, muy atento, a aquello que emerge. La propuesta es la misma para todos los integrantes del grupo, sin embargo en cada uno puede resonar de manera diferente, la respuesta es individual. El entrelazamiento de una situación con algo anteriormente incorporado de una manera particularmente conflictiva, puede dificultar u obturar la evolución de lo que se ha puesto en juego.

La escucha del Coordinador del grupo, la claridad en los objetivos de su propuesta, y una adecuada formación, le permiten sostener el encuadre, ejercer un rol contenedor y sostenedor de la situación

El lugar del coordinador, es el de abrir caminos para la exploración. Proporcionar un espacio propicio para el desenvolvimiento de la expresividad. Ayudar a una toma de conciencia del cuerpo propio. Estar atento a los emergentes, y decidir, cuando la situación así lo requiera, si es conveniente que se desplieguen o replantearlos.

La consigna guía de la exploración, no es sólo la palabra. También se ayuda con el objeto, y los estímulos sonoros, musicales o de otro tipo.

UNA BÚSQUEDA COMPARTIDA

La búsqueda en esta exploración, *es un juego donde se entremezclan placer y movimiento. No hay un resultado al que llegar; ninguna experiencia personal de un sujeto de esta práctica es mejor o peor que la de otro. No hay un resultado medible, el valor está en la búsqueda, en la exploración, y en lo que esa búsqueda permite reconocer.*

Es un camino compartido, en avance hacia una apertura a la escucha y la comunicación.

El lugar de la práctica de formación corporal es un lugar de encuentro, donde el grupo es un dispositivo que permite el despliegue de las relaciones. Estas relaciones que se dan en el grupo son formas de acercamiento, de rechazo, de separaciones. Se elige un compañero, uno es buscado por otro, o no es elegido. El grupo acompaña, contiene, desencadena interrogantes ¿qué genera la actitud propia en el otro? ¿qué genera en sí mismo la actitud del otro? ¿cómo es la respuesta corporal al contacto o al alejamiento?, ¿cómo es empujar y ser empujado, sostener y ser sostenido, tocar y ser tocado, llevar y ser llevado, mover y ser movido?

El grupo permite observar y ser observado. Posibilita ver cómo reaccionan otros ante la propuesta.

Pichón Rivière, caracteriza al grupo como «un conjunto de personas que ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, se propone, en forma explícita o implícita, una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles» (Quiroga, 1977, 35).

Este grupo en la institución educativa, no se constituye como tal por propia elección de sus integrantes, sino que está condicionado por una regulación institucional, y por un programa de acciones, el plan de estudios, que determina su participación en diferentes instancias de formación, entre ellas la formación corporal.

Esta situación particular, puede generar que en la trama de interacción, aparezcan resistencias, condicionamientos que se manifiestan en actitudes de inhibición; y se necesita de un tiempo para involucrarse individual y grupalmente en la actividad corporal. En realidad, podría pensarse esta caracterización de grupo también para pensar en los subgrupos que dentro del grupo-clase se conforman.

LAS PRÁCTICAS Y LOS MODOS EN EL HACER

La práctica se sostiene en una exploración sensoperceptiva de reconocimiento y concientización del propio cuerpo, en actividades donde la actitud lúdica involucra la creatividad en el movimiento, y también en la incorporación de elementos de otras técnicas corporales. Posibilita el registro sensible de la corporeidad, articula la expresión y la comunicación en el contexto grupal, plasma la representación y resignificación de la vivencia, poniendo palabras a la práctica.

LA SENSOPERCEPCIÓN COMO TÉCNICA DE TRABAJO CORPORAL

Técnica básica en el registro y la toma de conciencia del propio cuerpo.

Nombre dado por Patricia Stokoe (1987, 47) para englobar a «todas las actividades prácticas cuyos objetivos son facilitar la posibilidad de registrar con creciente claridad los diversos estímulos que darán lugar a la elaboración de percepciones del propio cuerpo y del medio exterior»; busca *descubrir lo desconocido dentro de lo aparentemente conocido*.

Se ven reflejados en los ejes que aborda la sensopercepción algunos aspectos de la Eutonía de Gerda Alexander: los sentidos, los apoyos, el esqueleto, la piel, el contacto, el volumen, el peso, los centros reguladores de energía, el tono muscular (Stokoe, 1987, 48).

Un camino para conocer y re-conocer el propio cuerpo. Se busca la armonización del tono corporal, se entrenan los sentidos para agudizar la percepción; se desarrolla la capacidad de escucha.

No es el espacio de «no hacer nada», no es evadirse, ni disminuir el nivel de conciencia. Por el contrario, implica un lugar de sensibilidad muy grande y de atención, que no es estar pasivo, sino receptivo en la quietud.

Estar atento al registro de sensaciones exteroceptivas y propioceptivas permite mayor conexión con uno mismo.

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:

- Encuentros semanales de dos ó tres horas de duración, a lo largo de tres años de la formación (la duración completa de la carrera es de cuatro años).
- Un espacio suficientemente amplio para explorar las posibilidades del movimiento y el juego, y un grupo de participantes, cuyo número permita un adecuado aprovechamiento de las situaciones y una participación activa en las verbalizaciones. (La realidad institucional condiciona, con frecuencia estas necesidades).
- Se comienza con una actividad que posibilite un pasaje delimitador entre el afuera y el adentro del encuadre. Un cambio tónico, que puede lograrse mediante actividades de movimiento (de descarga energética), o la quietud para el reencuentro con la sensación.
- Las actividades que aparecen en la continuidad se alternan entre centrarse en la exploración del propio cuerpo (individuales, de exploración sensorio-perceptiva), o tender al encuentro con el otro o los otros (juegos, movimientos compartidos, búsquedas creativas).
- Se incluyen recursos de Técnicas de Trabajo Corporal, orientados a elevar o disminuir el tono muscular, a facilitar el registro consciente de la sensación, a regular las energías puestas en juego, a fomentar el desarrollo de la creatividad.
- Se utilizan objetos como globos, pelotas, sogas, cañas, telas, elásticos, tubos, papeles, y diversos elementos que puedan funcionar como facilitadores de la exploración y registro sensorial, como mediadores en la comunicación, o como incentivos del juego y la creatividad en el movimiento. Pero no siempre está presente el objeto mediador.
- La actitud de juego es indispensable para darse permiso en los encuentros, pero también son necesarios espacios de búsqueda personal, de reencuentro con la propia sensación, donde la quietud, la detención o la calma se convierten en requisito ineludible.
- El grupo no conoce previamente la propuesta de trabajo, y el coordinador no conoce las respuestas que el grupo dará a sus propuestas (aunque la formación y la experiencia previas del Coordinador permiten prever posibles desarrollos).
- En la reflexión final, se rearma el sentido de lo que fue apareciendo, cuando se posibilita la simbolización por algún modo expresivo y se ponen palabras

a la vivencia, que significan lo desarrollado. Es un conocimiento que se construye en cada posibilidad de reflexionar sobre la propia vivencia, y se enriquece y encuentra su sustento en las conceptualizaciones y en el marco teórico que puede indagarse.

- Las instancias evaluativas de reflexión individual y/o grupal, sobre el propio proceso de aprendizaje, son parte del proceso.

LA FORMACIÓN CORPORAL DEL PSICOMOTRICISTA

Es un requisito ineludible en la formación específica. La disponibilidad corporal es un saber incorporado. Un saber aprendido y registrado en el propio cuerpo, desde donde se pone en juego, en el ejercicio del rol profesional.

BIBLIOGRAFÍA:

Alexander, G. (1979). *La Eutonía. Un camino hacia la experiencia del cuerpo*. Bs. As.: Ed. Paidós

Aucouturier, B.; Darrault, I.; Empinet, J.L. (1985). *La Práctica Psicomotriz. Reeducción y Terapia*. Barcelona: Edit. Científico-Médica.

Bernard, M. (1980). *El cuerpo*. Bs. As.: Ed. Paidós,

Bertherat, T.: (1979). *El cuerpo tiene sus razones*. Bs. As.: Ed. Paidós

Calmels, D. (1997). *Cuerpo y saber*. Bs.As.: D&B Editores.

Cañeque, Hilda (1991). *Juego y vida*. Bs.As.: Ed. El Ateneo

Dropsy, J. (1987). *Vivir en su cuerpo*. Bs. As.: Ed. Paidós.

Feldenkrais, M.. (1980). *Autoconciencia por el movimiento*. Bs.As.: Ed. Paidós.

Kogan, A. (1981). *Cuerpo y persona*. México: Edit. Fondo de cultura económica.

Kesselman, S. (1994). *El pensamiento corporal*. Bs. As.: Ed. Paidós.

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

Le Breton, D. (1990). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Bs. As.: Ed. Nueva Visión.

Merleau Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Ed. Península.

Moccio, F. (1991). *El taller de terapias expresivas*. Bs. As.: Ed. Paidós

Quiroga, A.P. de (1977). «El concepto de grupo y los principios organizadores de la estructura grupal en el pensamiento de Enrique Pichon Rivièrè». *Temas de Psicología Social*, Año 1, Nº1.

Schilder, P. (1977). *Imagen y apariencia del cuerpo humano*. Bs.As.: Ed. Paidós.

Stokoe, P. (1987). *Expresión Corporal - Arte, salud y educación*. Bs.As.: Ed. Humanitas.

RESUMEN:

Este artículo presenta el encuadre, fundamentos y características de un modelo de Formación Corporal del Psicomotricista.

La propuesta que se plantea se desarrolla por medio de la práctica vivencial: implica un trabajo corporal que concientiza en la exploración sensorperceptiva del propio cuerpo, y del vínculo con los otros, en actividades donde se aborda el juego, el movimiento y su componente tónico. Se intenta el reconocimiento de las posibilidades y limitaciones en el propio accionar, y se significa la vivencia cuando es representada en diferentes modos de expresión, poniendo palabras a la práctica.

PALABRAS CLAVE:

Trabajo corporal, diálogo corporal, disponibilidad, observación, sensorpercepción comunicación, tono muscular, conciencia corporal, juego, grupo.

ABSTRACT:

In this article, the frame of reference, fundament and characteristics are presented from a model of Psychomotor Therapist's Corporal Training.

The proposal that is showed, is developed through a practical experience: it implies a conscious body work in the sensory-perception exploration of the own body, the relationship with other people, in activities where the game, the movement and the muscular tone are present. It is tried to recognize each one of own possibilities and limits. The experience acquires significance, when it is represented in different ways of expression and putting words to the practice.

KEY WORDS:

Body work, corporal dialogue, availability, observation, sensory-perception, communication, muscular tone, corporal conscience, game, group.

DATOS DE LA AUTORA:

Alicia A. Valsagna es Psicomotricista, Maestra Normal, Maestra de Danzas, posee Postitulación docente en el Campo de la Formación de Profesorados, formación en Expresión Corporal y en Técnicas Corporales. Actualmente cursa la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Es profesora en el Instituto Superior «Dr. D. Cabred», en el Centro de Investigaciones Musicales Collegium y en la Escuela Especial «J. De Moragas» en Córdoba, Argentina. Desarrolla cursos y talleres corporales expresivos y de formación corporal.