

ISSN 0213-8646

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

***Revista Interuniversitaria de
Formación del Profesorado***

continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Número 62 (22,2)

Zaragoza (España), Agosto, 2008

La “Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)”, es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza, de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte.

Sede Social, redacción, administración y correspondencia

Universidad de Zaragoza
Facultad de Educación
San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza • España

Editor

José Emilio Palomero Pescador
Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

Páginas web

<http://www.aufop.org>

Webmaster

Esther González Sobrino (aufopweb@doe.uva.es)

Composición de textos e impresión

Miño y Dávila Editores
Pasaje Giuffra 339 (C1064ADC) • Buenos Aires • Argentina
E-mail: produccion@minoydavila.com.ar • Página Web: <http://www.minoydavila.com.ar/index>

Diseño de portadas

José Palomero Fernández

-ISSN: 0213-8646

-DEPÓSITO LEGAL: Z-1573-87

-CÓDIGOS UNESCO: “Preparación y empleo de profesores 5803”

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/as autores. La Revista ha recibido en 2007 una subvención del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

Vicepresidente

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administradora

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

CARLOS LATAS PÉREZ (Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado y Educación Social de Cáceres).

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Presidente

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Editor y Secretario del Consejo de Redacción

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

MARÍA PILAR ALMAJANO PABLOS (Universitat Politècnica de Catalunya. Institut de Ciències de l'Educació).

JULIA BORONAT MUNDINA (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

ADELICIO CABALLERO CABALLERO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación)

NIEVES CASTAÑO POMBO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia).

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia i Història).

MARIO MARTÍN BRIS (Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio).

SANTIAGO MOLINA GARCÍA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

JESÚS MUÑOZ PEINADO (Universidad de Burgos. Facultad de Humanidades y Educación).

MARÍA PILAR TERUEL MELERO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación). Responsable de la correspondencia con autores.

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel).

VICENTA ALTABA RUBIO (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials).

GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).

JOAN BISCARRI GASSIO (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació).

FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Instituto de Ciencias de la Educación. Badajoz).

HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).
MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación).
ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).
AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
CONSTANCIO MÍNIGUEZ (Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación).
JUAN MONTANÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete).
MARTÍN MUELAS HERRÁIZ (Universidad de Castilla La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca).
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras).
JESÚS NIETO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Segovia).
ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación).
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de la Laguna. Facultad de Educación).
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara).
ROSARIO QUECEDO (Euskal Herriko Unibertsitatea. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao).
TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria).
ÓSCAR SÁENZ BARRIO (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Universidade de Santiago de Compostela. Escola Universitaria de Formación do Profesorado de Lugo).
CARME TOLOSANA LIDÓN (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació).
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación).
MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación).
LUIS J. VENTURA DE PINHO (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação).
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

CONSEJO ASESOR

JUAN AZCOAGA (Universidad de Buenos Aires).
CÉSAR COLL (Universitat de Barcelona).
MARIO DE MIGUEL (Universidad de Oviedo).
JOHN ELLIOT (University of East Anglia. School of Education).
ENRIQUE GASTÓN (Universidad de Zaragoza).
GORDON KIRK (University of Edinburgh. Moray House College of Education).
JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla).
ÁNGEL PÉREZ (Universidad de Málaga).
STEPHEM KEMMIS (Deakin University. Australia).
JHC VONK (Vrije Universiteit Amsterdam).

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

MARÍA ANTONIA CANO IBORRA (Universitat d'Alacant. Facultat d'Educació).
JAVIER CERMEÑO APARICIO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

INSTITUCIONES COLABORADORAS

- Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valladolid).
- Departamento de Educación (Universidad de Alcalá de Henares).
- Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).
- Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Málaga).
- Escuela Universitaria de Educación de Soria (Universidad de Valladolid).
- Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares).
- Facultat d'Educació (Universitat d'Alacant).
- Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja).
- Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).
- Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
- Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza).
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat Jaume I de Castellón.
- Facultad de Educación de la Universidad de León.
- Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
- Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.
- Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos.
- Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

CATÁLOGOS, DIRECTORIOS Y/O BASES DE DATOS EN LOS QUE APARECE RESEÑADA LA RIFOP

La “Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)”, aparece reseñada en un amplio número de catálogos, bases de datos y directorios. Entre ellos, los siguientes: “Catálogo de Publicaciones propias de la Universidad de Zaragoza”, “DIALNET”, “LATINDEX”, “DURSI”, “REDIRIS”, “REBIUN”, “IRESIE”, “Red AlyC”, “The Thematic Network on Teacher Education (TNTEE)”, “Directorio de Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas (CINDOC, CSIC)”, “Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)”, “Instituto de Información y Documentación en Ciencias Sociales y Humanidades del CSIC”, “Índice Español de Ciencias Sociales, Serie A, Psicología y Educación, CINDOC, CSIC”, “Catálogo de Revistas de Bibliotecas del CSIC”, “ISOC (PSEDISOC)”, “RISO”, “Agencia Española del ISBN”, “Centro de Recursos Documentales e Informáticos CREDI/OEI”, “Directorio de Revistas de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)”, “Asociación Iberoamericana de Televisión Educativa (ATEI)”, “Directorio de Revistas de Educación”, “EDUSO.NET”, “Hemeroteca de Quaderns Digitals”, “Kiosco. Prensa Especializada. Biblioteconomía y Documentación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte”, “Boletín de Revistas. Servicio de Educación del Ayuntamiento de Madrid”, “Base de Datos DOCE”, “KATABA”, “Psicoenlaces”, “PsicoEduc RECURSOS”, “Ansme.com”, “Instituto Paulo Freire”, “Fundació Pere Tarrés”, “EducaGuía.com”, “Webbel.be”, “RIBIE”, “Hemeroteca virtual de informática educativa del LIE”, “Base de Datos del Consorci de Biblioteques Universitàries de Catalunya (CBUC)”, “Catálogo de la Universidad de Murcia”, “Catálogo de Publicaciones Periódicas de la Universidad de Jaén”, “Catálogo de Revistas de Educación de la Universidad de Málaga”, “Hemeroteca Virtual de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria”, “Compludoc Sumarios. Universidad Complutense de Madrid”, “Directorio Virtual de Sumarios de la Biblioteca de la Universitat de Barcelona”, “Directorio Virtual de Revistas de la Biblioteca de la Universitat de Lleida”, “Directorio Virtual de Revistas. Universitat de Girona”, “Catálogo UJI, de la Universitat Jaume I de Castellón”, “Web de revistas. Universidad de la Coruña”, “Web de revistas. Universitat Ramon Llull”, “Web de revistas. Universitat Autònoma de Barcelona”, “Nodos en Español sobre Educación. Universitat de Valencia”, “Directorio Virtual de Publicaciones Periódicas de la Biblioteca Pública de Zaragoza”.

A partir del número 46, la “Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)”, ha cambiado su sistema de numeración. Cada año, la RIFOP edita un volumen compuesto de tres números, correspondiendo el número 46 al volumen 17,1. No obstante, la RIFOP mantiene simultáneamente la antigua numeración.

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Número 62 (22,2)

ISSN 0213-8646

ÍNDICE

Editorial: Escribir, un compromiso para la formación 7

Tema monográfico

“Formando psicomotricistas”

**Coordinado por José Emilio Palomero Pescador,
Pedro Pablo Berruezo y Juan Mila**

Presentación: Formando psicomotricistas <i>José Emilio Palomero Pescador</i>	15
El contenido de la Psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico <i>Pedro Pablo Berruezo Adelantado</i>	19
El rol del psicomotrista <i>Josefina Sánchez Rodríguez y Miguel Llorca Llinares</i>	35
Los cuentos vivenciados: imaginación y movimiento <i>Joaquín Serrabona Mas</i>	61
La escuela: un nuevo escenario para la psicomotricidad <i>Miguel Sassano</i>	79
La observación de la imagen del cuerpo en las sesiones de psicomotricidad <i>Marisa Mir Pozo y Lluïsa Urtasun Barberena</i>	107

La observación de la intervención del psicomotricista: actitudes y manifestaciones de la transferencia <i>Cori Camps Llauradó</i>	123
El juego corporal: soporte técnico-conceptual para la práctica psicomotriz en el ámbito educativo <i>Pablo Bottini</i>	155
Estimulación vestibular en Educación Infantil <i>Alfonso Lázaro Lázaro</i>	165
El cuerpo en la estructura de la personalidad: PRH como modelo de referencia <i>María Rosario Fernández Domínguez</i>	175
La Psicomotricidad Educativa: un enfoque natural <i>Javier Mendiara Rivas</i>	199
La formación de psicomotricistas en el campo del envejecimiento y vejez. Interfases necesarias <i>Rosario Tuzzo y Juan Mila</i>	221
El Gloria Fuertes, otra escuela posible <i>José Emilio Palomero Pescador</i>	233
Revista de Prensa y Documentación	249
Recensiones bibliográficas	255
Resúmenes de Tesis Doctorales	263
Autores	269
Normas de funcionamiento	277

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Number 62 (22,2)

ISSN 0213-8646

INDEX

Editorial: To write, a commitment for the training 11

Monographic Theme

“Training psychomotricists”

**Coordinated by José Emilio Palomero Pescador,
Pedro Pablo Berruezo y Juan Mila**

Introduction: Training psychomotricists <i>José Emilio Palomero Pescador</i>	15
The content of Psychomotricity. Some reflections for the delimitation of their theoretical and practical domain <i>Pedro Pablo Berruezo Adelantado</i>	19
The role of Psychomotor Therapist <i>Josefina Sánchez Rodríguez y Miguel Llorca Llinares</i>	35
The lived tales: imagination and movement <i>Joaquín Serrabona Mas</i>	61
The school: a new setting for the psychomotricity <i>Miguel Sassano</i>	79
The body’s image observation in psychomotricity sessions <i>Marisa Mir Pozo y Lluïsa Urtasun Barberena</i>	107

Observation of the psychomotrician's intervention: transference attitudes and manifestations <i>Cori Camps Llauradó</i>	123
The body game: technical-conceptual support for the psychomotor practice in the educational environment <i>Pablo Bottini</i>	155
Vestibular stimulation in Infantile Education <i>Alfonso Lázaro Lázaro</i>	165
The body in personality structure: PHR as a reference model <i>María Rosario Fernández Domínguez</i>	175
Educational Psychomotricity: a natural approach <i>Javier Mendiara Rivas</i>	199
Psychomotor Therapist training in the field of aging and oldness. Necessary interfaces <i>Rosario Tuzzo y Juan Mila</i>	221
«Gloria Fuertes», a different kind of school <i>José Emilio Palomero Pescador</i>	233
Printing and Documentation	249
Bibliography	255
Summaries of Doctoral Theses	263
Authors	269
Notes for Contributors	277

Los artículos editoriales que encabezan cada número de la **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado** representan la opinión formal de la misma ante la temática que en cada uno de ellos se aborda. Por ello, siempre van firmados por su Consejo de Redacción. Sin embargo, en FORMANDO PSICOMOTRICISTAS hemos decidido hacer una excepción, delegando esta responsabilidad en Juan Mila y Pedro Pablo Berruezo, directores de la **Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales**, edición electrónica en la que han sido publicados previamente la casi totalidad de los textos que conforman el presente volumen, todos ellos artículos originales que se publican por primera vez en soporte papel.

El Consejo de Redacción

EDITORIAL

Escribir, un compromiso para la formación

Quienes se ocupan de la formación, necesitan el apoyo de la escritura por varias razones: escribir organiza el pensamiento y le da coherencia, favorece la reflexión, obliga a leer y confrontar las propias ideas con las que ya expresaron otras personas con anterioridad, ordena, estructura y sistematiza los procesos de argumentación y, finalmente, permite dar a conocer de manera estable y duradera determinados puntos de vista, el desarrollo y las conclusiones de un trabajo de aplicación, de búsqueda, de documentación o de investigación.

Pero, a pesar del tremendo apoyo de la escritura, no siempre los formadores se detienen a poner por escrito sus logros, porque también la escritura supone riesgos. El primero de ellos es el de estar equivocado, el de plantear estudios o sacar conclusiones erróneas; el segundo es el de no contrastar las opiniones con el conocimiento y referencia a trabajos anteriores, creyendo que somos pioneros o creadores, sin conocer la historia o el "estado del arte"; y el tercero es el de no aportar nada. Eso es lo más terrible: escribir y hacer un puro "refrito" de lo que ya se sabe sin añadir nada, ni siquiera el haber realizado una buena síntesis de los conocimientos existentes.

Con la idea de aportar, de construir conocimiento, se crean, viven y se mantienen las revistas científicas. Desde su aparición en el año 2000, la *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales* ha cumplido con su compromiso con la investigación y la difusión de los conocimientos y experiencias en este ámbito del saber y del desempeño profesional (el saber hacer). Quizá ésta sea la razón por la que muchos formadores la han elegido para publicar sus trabajos, para dar coherencia a su discurso y hacerlo visible a quienes reciben de ellos la formación que imparten.

El Postgrado de Psicomotricidad de la Universidad de Zaragoza lleva muchos años formando a profesionales en el ámbito de la Psicomotricidad, y quizá no es casualidad que muchos de sus formadores hayan publicado trabajos en la *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. Surge, pues, una coalición virtuosa: la de una acción formativa y una revista científica que compartan

un alto nivel de exigencia en el ofrecimiento de su producto y que giran ambas en torno a un mismo campo: la Psicomotricidad.

La *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, consciente de esta particular conexión, hace a ambas partes, al Postgrado de Psicomotricidad de la Universidad de Zaragoza y a la *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, una oferta difícil de rechazar: publicar los mejores trabajos de los docentes del Postgrado en un número monográfico que sirva para la formación en psicomotricidad. La idea es que, al igual que los estudiantes del Postgrado se benefician de la formación que imparten sus docentes y para la que cuentan con el apoyo de sus artículos, muchos maestros y enseñantes de todo el país y de otros países, puedan tener acceso a este “ramillete” de trabajos en torno a la Psicomotricidad, una monografía selecta que de otro modo sería difícil de preparar.

Como directores de la *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales* no podemos más que aplaudir y agradecer este ofrecimiento. Para nosotros es un orgullo prestar nuestro material a la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, a la que consideramos nuestra hermana mayor en el ámbito de las publicaciones y de la que siempre tomamos ideas y referencias. Por otra parte, al ser la nuestra una revista electrónica, la posibilidad de ver y tocar nuestros artículos en papel impreso, en forma de monografía, resulta muy emocionante.

Y la emoción, como se dice en la introducción de esta monografía y se ve en los diferentes artículos que la integran, está siempre presente en el desarrollo y en la implementación del trabajo psicomotor.

Esta monografía, y la idea de proponerla, vienen a confirmar, por una parte, la importancia de la Psicomotricidad para la formación de los docentes y, por otra, la necesidad que tenemos los formadores de asumir la responsabilidad de contribuir al desarrollo del conocimiento a través de la redacción de buenos escritos.

Gracias a la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, este afán de escribir, vivido por un grupo de formadores, nos permite hoy fortalecer el desarrollo de la Psicomotricidad, como disciplina y como profesión.

Juan Mila y Pedro Pablo Berruezo

Co-directores de la *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*

MONOGRAFÍA:

FORMANDO PSICOMOTRICISTAS

Coordinadores:

José Emilio Palomero Pescador

Pedro Pablo Berruezo

Juan Mila

PRESENTACIÓN

Formando psicomotricistas

José Emilio PALOMERO PESCADOR¹

El término psicomotricidad hace referencia a la indisoluble vinculación entre cuerpo, movimiento, emoción y actividad cognitiva, desempeñando un papel fundamental en el desarrollo integral y armónico de la personalidad humana. De ahí la importancia de los programas de educación, prevención e intervención psicomotriz, que implican un abordaje de la persona desde el movimiento y la mediación corporal.

En línea con lo anterior destaca, en primer lugar, la importancia de la educación corporal, puesto que el cuerpo juega un papel fundamental en toda vida humana. En efecto, él es el vehículo de nuestra presencia en el mundo; el lugar desde el que vivimos la afectividad, la emoción y el deseo; el soporte de nuestra sexualidad; el habitáculo de nuestros monstruos y fantasmas inconscientes; la herramienta que hace posible el pensamiento y el lenguaje, que nos permite medir y calibrar, orientarnos en el espacio y el tiempo, procesar la información, construir teorías explicativas de la realidad. El cuerpo es, también, el instrumento que hace posible la comunicación y el diálogo entre los seres humanos; el mediador instrumental de cualquier actividad o relación humana; la herramienta que posibilita nuestra adaptación al mundo y, en definitiva, el eje central sobre el que pivotea la construcción de nuestra personalidad.

En segundo lugar, motricidad y psiquismo son las dos caras de una misma moneda. Por una parte, existe un enorme paralelismo entre los aspectos motores y psicológicos del desarrollo, al menos mientras dura el proceso de construcción del esquema corporal. Así, el ser humano se construye a sí mismo a partir del movimiento y la acción, dentro de un contexto de emociones, afectos, relaciones y comunicación, que mediatizan su adaptación al medio. Por otra parte, la psicomotricidad, en tanto que técnica, actúa sobre las capacidades psíquicas (emocionales, relacionales, cognitivas, lingüísticas, sensoriomotrices, creativas, expresivas...) de los individuos, a través del trabajo y la mediación corporal, cuya función principal es la de estimular, modificar o reinstaurar tales capacidades.

1. Director del Postgrado en Psicomotricidad y Educación de la Universidad de Zaragoza y editor de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.

En este sentido, la relación que entabla un ser humano con otro es básica y primariamente corporal, y se establece en torno al diálogo tónico-emocional.

De ahí que la psicomotricidad conlleve la exigencia de un modo particular de relación, de una actitud de disponibilidad corporal, capaz de posibilitar que el individuo exprese mediante sus actos, y en el contexto de una dinámica relacional, sus dificultades, sus temores, sus emociones, sus deseos... Y de ahí, también, la importancia de una buena educación psicomotriz, imprescindible para formar seres humanos armónicos; capaces de coordinar, controlar y expresar su motricidad voluntaria; con un buen dominio de la función tónica y del control emocional; y de la postura, el equilibrio, la lateralidad y el esquema corporal; y de la organización espacio-temporal y rítmica; y de la grafomotricidad; y de las praxias y la relación con los objetos; y de la comunicación tónica, postural, gestual y verbal. Razones todas ellas que sitúan el hecho psicomotor en el epicentro del desarrollo infantil y que avalan la importancia de la psicomotricidad como instrumento no sólo de educación y reeducación, sino también de rehabilitación y terapia.

Sin lugar a dudas, la psicomotricidad aparece ligada al papel de la infancia en las sociedades actuales y a la consideración de la actividad del niño y la niña como fuente esencial de sus aprendizajes; y, también, a la superación del déficit, al contribuir a paliar las dificultades evolutivas de niños, adolescentes y adultos; y aunque su historia como disciplina es muy reciente, cabe resaltar que vive hoy un momento de despegue y crecimiento. Se publican libros, se escriben artículos y se crean páginas web de psicomotricidad. Se establecen nuevos contactos y se crean o consolidan asociaciones, federaciones y redes internacionales de psicomotricidad con empuje y adecuada estructura organizativa: la «Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español» en España; el «Forum Europeo de Psicomotricidad», en Europa; la «Red Fortaleza de Psicomotricidad» en Hispanoamérica... Se reúnen expertos en jornadas, convenciones y congresos en diferentes lugares del planeta: Amsterdam, Guanajuato, Montevideo, Andorra (Teruel), Verona, Barcelona, Estrasburgo, Marburg, Punta del Este, Madrid, Cartagena, Lisboa... Se presentan y llevan a cabo proyectos de investigación en esta materia. Se leen tesis doctorales. Aparecen revistas y publicaciones especializadas en psicomotricidad, así como foros en los que se debate sobre su objeto, especificidad y límites. Se organizan cursos de especialización en la materia de la mano de diferentes entidades. Emergen titulaciones universitarias en psicomotricidad en diferentes países, como Francia, Holanda, Uruguay, Argentina... En el caso de España, numerosas universidades han creado títulos propios en esta materia, observándose tímidos intentos de crear titulaciones oficiales de postgrado en el contexto de la convergencia universitaria europea. Y se

siguen aplicando, aquí y allá, en la escuela y fuera de ella, prácticas con las señas de identidad de la psicomotricidad.

¿A qué se debe este florecimiento de la psicomotricidad? Como ya hemos señalado en otro momento, dos hechos importantes han contribuido a que se profundice en el análisis teórico y a que se multipliquen las aplicaciones prácticas. En primer lugar, la relevancia del papel del cuerpo, vehículo de nuestra presencia en el mundo, para ayudar a entender al individuo en su globalidad. La psicomotricidad está profundamente imbricada con la construcción del conocimiento por parte del ser humano y con el desarrollo de su inteligencia, pensamiento, afectividad y personalidad. En segundo lugar, la importancia concedida desde diferentes disciplinas científicas al análisis de los fenómenos afectivos y, concretamente, al papel que juega la emoción, piedra angular sobre la que se ha construido todo el edificio de la psicomotricidad, en el comportamiento del ser humano.

En este contexto, se observa una demanda creciente de formación en esta disciplina por parte de estudiantes y profesionales que, desde distintos ámbitos y procedencias profesionales, se interesan por ella: Maestros de educación infantil, educación primaria, educación especial, educación física, audición y lenguaje, educación musical..., psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, educadores sociales, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, trabajadores sociales..., quieren formarse en esta materia.

Por todo ello, el Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza decidió hace unos años crear el Título Propio de «Postgrado en Psicomotricidad y Educación», desde el que promovemos ahora la presente monografía, cuyo título: *Formando psicomotricistas*, responde a uno de sus principales objetivos: servir de complemento didáctico a quienes cursan el citado Postgrado, que inaugurará su séptima edición en octubre de 2008.

Para su elaboración, hemos contado con la inestimable colaboración de la *Revista Hispanoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, que ha cedido a la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (RIFOP) algunos de sus mejores artículos. Con ello, esta monografía, coordinada por los editores de ambas revistas, supone una experiencia única en la larga historia de la RIFOP, que, salvo esta excepción, publica siempre artículos inéditos.

Aldeaseca de la Frontera (Salamanca), 6 de abril de 2008

El contenido de la Psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico¹

Pedro Pablo BERRUEZO ADELANTADO

Correspondencia

Pedro Pablo Berruezo Adelantado

Facultad de Educación.
Universidad de Murcia, Campus
Espinardo. 30100 Murcia

E-Mail: berruezo@um.es

Recibido: 18/02/2008
Aceptado: 25/04/2008

RESUMEN

Este artículo pretende proporcionar pistas y reflexiones para la delimitación conceptual de la psicomotricidad. Partiendo de los aspectos que provienen de la práctica profesional y de la concreción que la psicomotricidad ha logrado en algunos países de Europa y América, se propone una nueva clasificación de los conceptos psicomotores.

PALABRAS CLAVE: Psicomotricidad, psicomotricistas, dimensiones corporales, competencias profesionales, metodología psicomotriz, parámetros psicomotores.

The content of Psychomotricity. Some reflections for the delimitation of their theoretical and practical domain

ABSTRACT

This article seeks to provide hints and reflections for the conceptual delimitation of Psychomotricity. Starting from the aspects that come from the professional practice and from the concretion that Psychomotricity has achieved in some countries of Europe and America, it intends a new classification of psychomotor concepts.

KEYWORDS: Psychomotricity, psychomotor therapist, corporal dimensions, professional competences, psychomotor methodology, psychomotor parameters.

1. Ponencia presentada por el autor en el III Congreso Regional de Atención Temprana y Psicomotricidad «Desarrollo, Aprendizaje y Psicomotricidad», celebrado en Montevideo (Uruguay) del 9 al 11 de noviembre de 2000.

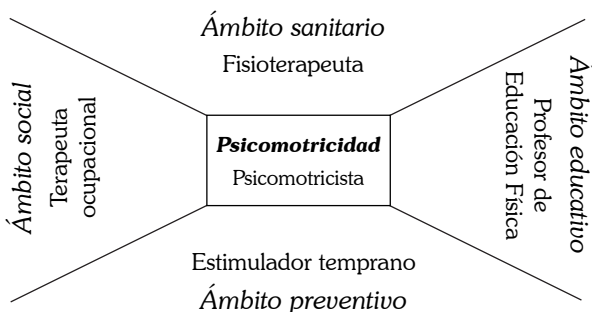
Con este trabajo pretendo ofrecer unos argumentos y plantear unas cuestiones que, al analizar la psicomotricidad en su aplicación práctica y profesional desde distintos puntos de vista y desde distintas experiencias, puedan llevarnos a construir un cuerpo epistemológico concreto y específico de la psicomotricidad. Lo que intento es proporcionar pistas y reflexiones para ello, y no tanto imponer un planteamiento ya elaborado, sino mostrar mi preocupación por que todos los que trabajan y desarrollan la psicomotricidad contribuyan a crear este marco de referencia propio e inequívoco, tanto desde una perspectiva teórica como aplicada.

1. La encrucijada de la psicomotricidad

Al observar la ubicación de la psicomotricidad, tanto desde el punto de vista de su ámbito de intervención, como desde el de su fundamentación y su desempeño profesional, nos damos cuenta de que sus objetivos y posibilidades se encuentran en una encrucijada situada entre la educación, la sanidad, la atención social y la prevención. Dicho de otro modo: el campo de trabajo se extiende a esos ámbitos, sin que se pierda una visión de identidad de planteamientos teóricos y prácticos.

El espacio epistemológico de la psicomotricidad abarca, pues, las ciencias de la salud, de la educación, del movimiento, así como las técnicas de intervención; y el espacio profesional del psicomotricista se encuentra próximo (según el campo en que se desarrolle) al del fisioterapeuta en el área de la salud, al del profesor de educación física en el área de la educación, al del terapeuta ocupacional o ergoterapeuta en el área de la atención social, y al del estimulador en el área de la prevención [figura 1].

FIGURA 1. La encrucijada de la psicomotricidad.



2. Perspectivas y elementos para el análisis

Podemos partir de la dimensión más real o aplicada, es decir, de las distintas concreciones que tanto la psicomotricidad como los psicomotricistas han logrado en diferentes lugares o entornos, y analizarlas desde distintas perspectivas.

Los puntos de vista que propongo para ver la misma realidad con diferentes aspectos o matices, hacen referencia a:

- La práctica profesional.
- La orientación metodológica.
- El ámbito profesional de ejercicio.
- La finalidad de la intervención.
- Los recursos específicos.
- Los destinatarios de la intervención.
- La normativa reguladora de la práctica.
- Los conceptos teóricos manejados.
- La fundamentación teórica y científica.

Haremos un recorrido por diferentes propuestas y realidades, sin seguir un orden determinado, pues estos puntos de vista, lejos de ser excluyentes, se encuentran presentes de modo simultáneo en muchos de los documentos que presentaremos.

Me parece obligado comenzar por la delimitación profesional del psicomotricista en Francia, lugar donde nace esta figura profesional y donde más se ha regulado su práctica.

Según el texto legal francés de 1988, el psicomotricista es un profesional auxiliar del médico capacitado para realizar la siguientes tareas:

- *Balance psicomotor.*
- *Educación precoz y estimulación psicomotriz.*
- *Reeducación de los trastornos del desarrollo psicomotor o de los desórdenes psicomotores siguientes por medio de técnicas de relajación dinámica, de*

educación gestual, de expresión corporal o plástica, y mediante actividades rítmicas, de juego, de equilibración y de coordinación:

- trastornos del desarrollo psicomotor;*
 - trastornos de la maduración y de la regulación tónica;*
 - trastornos del esquema corporal;*
 - trastornos de la lateralidad;*
 - trastornos de la organización espacio-temporal;*
 - disarmonías psicomotrices;*
 - trastornos tónico-emocionales;*
 - torpezas motrices y gestuales, dispraxias;*
 - debilidad motriz;*
 - inestabilidad psicomotriz;*
 - inhibición psicomotriz;*
 - trastornos de la grafomotricidad con exclusión de la reeducación del lenguaje escrito.*
- *Contribución a través de técnicas de mediación corporal, al tratamiento de las deficiencias intelectuales, de los trastornos caracteriales o de la personalidad, de los trastornos de regulación emocional y relacional, y de los trastornos de la representación del cuerpo de origen psíquico o físico.*

Nuestra Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español, en su trabajo de definición del perfil profesional del psicomotricista (BERRUEZO, 1999b), propone lo siguiente:

El psicomotricista es el profesional que se ocupa, mediante los recursos específicos derivados de su formación, de abordar a la persona, cualquiera que sea su edad, desde la mediación corporal y el movimiento.

La intervención del psicomotricista va dirigida tanto a sujetos sanos como a quienes padecen cualquier tipo de trastorno, limitación o discapacidad, y su trabajo puede desarrollarse individual o grupalmente, en calidad de profesional libre o integrado en instituciones educativas o sociosanitarias.

Sus competencias se concretan en las siguientes áreas:

- *Área de diagnóstico, cuya finalidad es la comprensión global de la persona mediante la aplicación de instrumentos específicos de valoración, entre los que cabe destacar el balance psicomotor y la observación psicomotriz.*
- *Área de prevención, cuya finalidad es la detección y prevención de trastornos psicomotores o emocionales en poblaciones de riesgo o en etapas concretas de la vida.*
- *Área de educación, cuya finalidad es facilitar la maduración psicomotriz en el marco curricular del centro educativo.*
- *Área de terapia, cuya finalidad es la intervención psicomotriz sobre trastornos psicomotores del desarrollo, así como sobre alteraciones emocionales y de la personalidad, en función de un proyecto terapéutico realizado sobre la base de un diagnóstico.*
- *Área de formación, investigación y docencia, cuya finalidad es la capacitación para el desarrollo de la actividad profesional, la profundización en sus ámbitos de competencia y la transmisión de los contenidos ligados a esta práctica.*

Esta delimitación de campos para el desempeño profesional la han tenido que hacer, de uno u otro modo, quienes han diseñado un plan de estudios para la formación de psicomotricistas. De este modo, la Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad de la República², en Montevideo, establece que:

El psicomotricista se interrelaciona con diferentes técnicos (psicólogos, psiquiatras, neuropediatras, pediatras, maestros, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, asistentes sociales...).

El psicomotricista es un profesional liberal, que desempeña su trabajo en forma individual o con otro psicomotricista, formando una pareja terapéutica o integrando equipos multidisciplinarios.

Las áreas de trabajo comprenden tres niveles de atención:

- *Intervención en los talleres de atención primaria de la salud (preventivo).*
- *En equipos que se ocupan de la educación-profilaxis.*

2. Mi agradecimiento a las personas que componen el staff de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad de la República, de Montevideo (Uruguay), por haber compartido conmigo los documentos que definen su plan de estudios.

- *A nivel de asistencia con pacientes de 0 a 12 años y adolescentes con alteraciones psicomotrices.*

De forma parecida, la Universidad CAECE de Argentina³, en la justificación de la necesidad de la Licenciatura de Psicomotricidad que ha llevado a su consecución, nos habla de la capacidad profesional del psicomotricista en los siguientes términos:

El Psicomotricista está preparado para realizar las siguientes tareas y funciones:

- *Practicar evaluaciones utilizando distintas técnicas diagnósticas con el fin de determinar el nivel de desarrollo psicomotor.*
- *Efectuar el tratamiento de trastornos psicomotrices, alteraciones tónico-posturales y trastornos del desarrollo.*
- *Realizar –en forma individual y grupal– actividades de estimulación corporal con el objeto de favorecer o mantener un desarrollo psicomotor equilibrado.*
- *Promover en el ámbito educativo actitudes y actividades que incluyan el cuerpo y el movimiento.*
- *Asesorar y capacitar en la planificación e implementación de acciones que tiendan a favorecer el desarrollo máximo del potencial psicofísico, en los diferentes ciclos vitales.*
- *Participar en el diseño, ejecución y evaluación de actividades comunitarias preventivas de trastornos psicomotores y del desarrollo.*
- *Elaborar, ejecutar y evaluar programas de asistencia psicomotriz y de estimulación temprana, individuales y grupales, en las áreas de educación y salud.*
- *Participar en equipos interdisciplinarios que incluyan el tratamiento psicomotor de personas con necesidades especiales.*
- *Dirigir y coordinar equipos profesionales e instituciones dedicadas a las problemáticas específicas contempladas anteriormente.*

3. Agradezco a las personas que han trabajado en la propuesta de la Licenciatura, que actualmente se desarrolla en la Universidad CAECE, de Buenos Aires (Argentina), el haberme hecho partícipe del proceso de definición de la misma.

En España nos hemos preguntado por las características que debe tener la Intervención Psicomotriz para que pueda ser considerada como algo específico y distinto del abordaje que puedan hacer otros profesionales (BERRUEZO, 2000a); y, en un documento de trabajo, hemos llegado a la conclusión de que los ingredientes esenciales de la intervención psicomotriz (sea de carácter educativo, reeducativo o terapéutico) podrían ser los siguientes:

- *Mediación corporal, fundamentalmente a través del movimiento.*
- *Consideración global de la/s persona/s sujeto de la intervención, que implica una determinada concepción del cuerpo.*
- *Importancia de la relación con el psicomotricista, con los objetos, con los espacios y con los demás.*
- *Contribución al desarrollo y al bienestar de la/s persona/s sujeto de la intervención.*
- *Encuadre en un espacio y un tiempo privilegiado: la sala de psicomotricidad y la sesión de psicomotricidad.*
- *Presencia del psicomotricista que interviene con una específica cualificación (actitud y metodología) a la que accede mediante una formación con tres componentes: teórico, práctico y vivencial (personal).*
- *Vinculación a los aspectos disfuncionales del desarrollo, desde el punto de vista preventivo, reeducativo o terapéutico.*

Toda actividad o acción profesional debe plantearse unos objetivos y, tras la reflexión que proviene de lo hasta ahora expuesto y de datos de la observación de los profesionales que trabajan en ella, podemos afirmar que la intervención psicomotriz pretende, por la vía de la actividad y el movimiento, promover o restablecer la integración del individuo en su ambiente (BERRUEZO, 1995, 2000b). Su objetivo es desarrollar el aspecto comunicativo del cuerpo, para volver a dar a la persona la posibilidad de gestionar su cuerpo, de emplear adecuadamente su energía, de dominar eficazmente sus gestos, de perfeccionar su equilibrio, de sentirse bien dentro del propio cuerpo. De un modo más preciso, la reeducación psicomotriz pretende conseguir que cada persona se adapte a su medio (familiar, escolar, social) y desarrolle su personalidad, mediante el despliegue de sus posibilidades de comunicación e intercambio con el exterior y partiendo del conocimiento y dominio de su cuerpo que hace posible estos intercambios.

Para el logro de sus objetivos, el psicomotricista dispone de unas herramientas, que podríamos resumir así:

- *La sala de psicomotricidad*: dispositivo espacial donde se desarrollan las sesiones con recursos que posibiliten la expresión y la evolución personal.
- *La sesión de psicomotricidad*: dispositivo temporal en el que se estructuran los momentos de intervención. Debe tener un sentido de progreso.
- *El balance psicomotor*: exploración de las funciones y factores psicomotrices que establece el nivel de maduración y las carencias de la persona.
- *La observación psicomotriz*: instrumento de análisis del proceso de intervención.
- *La mediación corporal*: propuestas de trabajo (actividad motriz, relajación, juego...).
- *La relación interpersonal*: con los compañeros y con el psicomotricista.

Si intentáramos dar una visión esquemática de la metodología que se utiliza en psicomotricidad, podríamos empezar diciendo que la intervención psicomotriz se puede realizar con carácter preventivo, educativo, reeducativo o terapéutico, lo que va a generar escenarios de actuación bien diferentes. En cada ámbito de actuación, el psicomotricista puede optar por una metodología de tipo más bien mecanicista (funcional) o más bien vivencial (no directiva), entendiéndose que entre estos dos puntos extremos se pueden dar todas las posibilidades intermedias de acción.

El proceso de la intervención psicomotriz puede seguir dos itinerarios posibles: un planteamiento clínico, cuyo esquema de desarrollo sería: 1) diagnóstico, 2) tratamiento, 3) seguimiento y 4) superación de las dificultades; o un planteamiento pedagógico, que seguiría la secuencia: 1) programación, 2) intervención, 3) evaluación y 4) adquisición de los aprendizajes (BERRUEZO, 2000a).

Tanto en uno como en otro, la intervención habrá de tener en cuenta una serie de parámetros (ARNAIZ y LOZANO, 1996; BERRUEZO, 2000b) que constituyen los elementos esenciales de análisis de la actividad psicomotriz (educativa o terapéutica) y que podemos concretar en:

- *El movimiento*. Se ha de considerar la destreza o torpeza, la coordinación y disociación de las acciones, la calidad de los desplazamientos, la tonicidad, la vivencia placentera o displacentera del movimiento.

- *El espacio.* El interés se dirige al uso y la organización que hace del espacio, al seguimiento de los itinerarios que describe su actividad, así como a la construcción de espacios personales o compartidos.
- *El tiempo.* Es la duración de la vivencia, del movimiento, de la acción, de la relación. La capacidad de trabajar con sucesiones de acciones (circuitos de actividad) y con el concepto de duración (tiempo de uso de algún material) le va a ir proporcionando control sobre el tiempo.
- *Los objetos.* La relación con los objetos marca la evolución de la motricidad, de la afectividad y del pensamiento. La utilización de los objetos puede ser muy diferente: desde la exploración al uso simbólico o la representación, hasta como intermediario en la relación.
- *Los otros.* Los intercambios con los demás (iguales o adultos), la imitación, la comunicación, el respeto a sus acciones o producciones, intervienen constantemente en la actividad individual.

No hemos abordado la fundamentación científica de todas estas posibilidades de actuación de la psicomotricidad, que desde luego habrá que buscar en los estudios del desarrollo psicomotor realizados por numerosos autores (véase en la figura 2, como ejemplo, el modelo elaborado por Gallahue en 1982), o de la estructuración o funcionalidad del Sistema Psicomotor Humano [figura 3], que magistralmente ha investigado y definido Vitor da Fonseca (1996). Evidentemente, de estos estudios surgen una serie de contenidos que interesan a la psicomotricidad.

Como consecuencia de la práctica y de los estudios del desarrollo, podemos hablar de una gran cantidad de conceptos que se manejan en el campo de la psicomotricidad e interesan a los psicomotricistas. En este sentido, y puesto que nuestro punto de partida, inequívoco, se encuentra en la mediación corporal (el cuerpo), quiero proponer un agrupamiento de los diferentes conceptos en cuatro dimensiones corporales (idea que tomo de la clasificación que establece mi buen amigo Joaquín Serrabona⁴ en un estudio sobre la práctica de la psicomotricidad en escuelas de Cataluña):

4. Joaquín Serrabona ha estudiado la aplicación de la psicomotricidad en las escuelas infantiles de Tarrasa, y ha preguntado a los psicomotricistas o maestros que aplican la psicomotricidad en este nivel preescolar, sobre cuáles son los aspectos que manejan y que consideran importantes, agrupando los conceptos en cuatro categorías: el cuerpo que se mueve, el cuerpo que conoce, el cuerpo que se relaciona y el cuerpo que siente.

- *El cuerpo que se mueve.* En esta categoría podemos encontrar todos los contenidos que se refieren a aspectos puramente motores (conductas motrices básicas, conductas neuromotrices y perceptivomotrices), tales como:
 - Control tónico-postural.
 - Equilibrio.
 - Coordinación dinámica.
 - Coordinación visomotriz.
 - Orientación espacial.
 - Dominancia lateral.
 - Control respiratorio.
 - Relajación.
 - Ritmo, secuencia.
 - Habilidad, destreza.
 - Ideomotricidad.
- *El cuerpo que conoce.* En esta categoría podemos incluir los contenidos que hacen referencia a aspectos de elaboración, de representación o de control, cognitivos del movimiento, tales como:
 - Control corporal.
 - Imagen corporal.
 - Esquema corporal.
 - Identidad.
 - Estructuración temporal.
 - Ejecución práxica.
 - Creatividad.
 - Aprendizaje perceptivo-motor.
 - Grafomotricidad.

FIGURA 2. Modelo gráfico del desarrollo motor según Gallahue (1982).

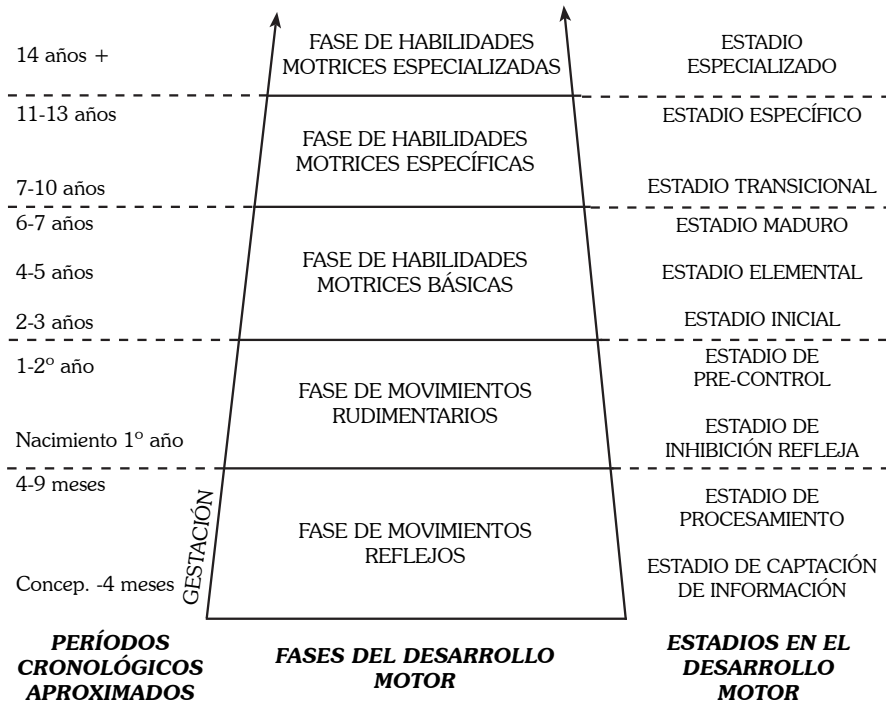
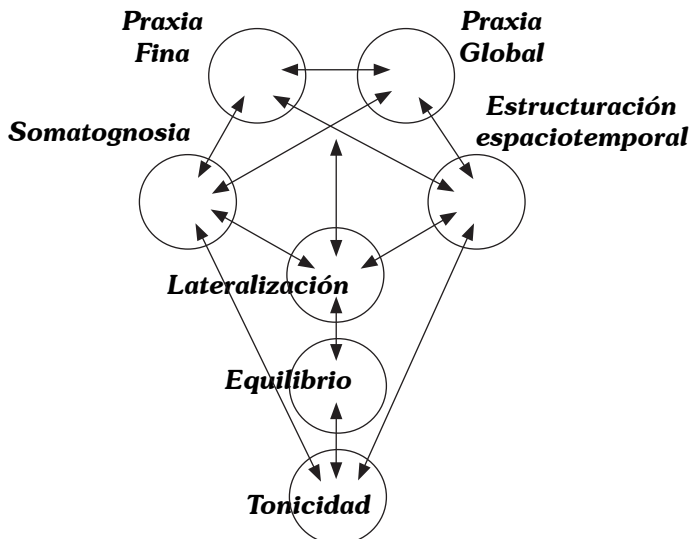


FIGURA 3. Sistema Psicomotor Humano (SPMH).



- *El cuerpo que se relaciona.* En esta categoría podemos agrupar aquellos contenidos que se refieren a la dimensión relacional o comunicativa del movimiento, tales como:
 - Diálogo tónico.
 - Comunicación.
 - Lenguaje.
 - Empatía.
 - Seducción.
 - Agresividad.
 - Liderazgo.
 - Respeto a las normas.
 - Conflicto.
 - Cooperación-competición.
 - Construcción-destrucción.
 - Juego.
- *El cuerpo que siente.* En esta categoría incluimos los contenidos que tienen que ver con los aspectos emocionales o afectivos del movimiento, tales como:
 - Expresión emocional.
 - Simbolización.
 - Placer.
 - Seguridad.
 - Temores, miedos.
 - Frustración.
 - Aceptación.
 - Rechazo.

- Deseo.
- Angustia.
- Bloqueo.
- Fantasía.

Mi propuesta, que extendiendo a quienes participan de este trabajo, es que utilizando esta clasificación, vayamos incorporando los contenidos o elementos que encontramos en el desarrollo de la intervención a este repertorio, para ir construyendo un cuerpo conceptual común, compartido y consensuado de lo que importa y, por tanto, interesa conocer y manejar, en el ámbito de la actividad psicomotriz. Estoy convencido de que la lista de conceptos que he presentado está incompleta y que alguno de ellos podría ubicarse en otro lugar. También creo que se pueden agrupar los contenidos en función de su valor o importancia (que obviamente, no es igual para todos). Todo ello es un verdadero trabajo de definición que se está por hacer, y al que, desde aquí, querría contribuir.

3. Definiciones de psicomotricidad

Ahora me gustaría, una vez presentados los puntos de vista anteriores, ligados a la práctica, mostrar algunas definiciones de la psicomotricidad para ver en qué medida los elementos anteriores, quedan recogidos.

En primer lugar, la definición del Forum Europeo de Psicomotricidad (*www.psychomot.org*), revisada por la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español (1996):

Basado en una visión global de la persona, el término «psicomotricidad» integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensorio-motrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial. La psicomotricidad, así definida, desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad. Partiendo de esta concepción, se desarrollan distintas formas de intervención psicomotriz que encuentran su aplicación, cualquiera que sea la edad, en los ámbitos preventivo, educativo, reeducativo y terapéutico. Estas prácticas psicomotrices han de conducir a la formación, a la titulación y al perfeccionamiento profesionales y constituir cada vez más el objeto de investigaciones científicas.

Según el Diccionario Francés de Medicina y Biología (1970), la psicomotricidad se define como: «el conjunto de funciones motrices integradas en la actividad psíquica y adaptadas a las necesidades de la vida relacional».

Según De Lièvre y Staes (1992): «La psicomotricidad es un enfoque global de la persona. Puede ser entendida como una función del ser humano que sintetiza psiquismo y motricidad con el fin de permitir al individuo adaptarse de manera flexible y armoniosa al medio que le rodea. Puede ser entendida como una mirada globalizadora que percibe las interacciones tanto entre la motricidad y el psiquismo como entre el individuo global y el mundo exterior. Puede ser entendida como una técnica cuya organización de actividades permite a la persona conocer de manera concreta su ser y su entorno inmediato para actuar de manera adaptada».

Según el Instituto Superior de Reeducción Psicomotriz de París (*www.isrp.fr*): «La reeducación psicomotriz es una psicoterapia de mediación corporal en el curso de la cual el terapeuta estudia y trata las conductas motrices inadecuadas o inadaptadas, en diversas situaciones, generalmente ligadas a problemas psicológicos o psicoafectivos. Toda reeducación va precedida de un balance psicomotor mediante el cual el psicomotricista conoce el inventario de posibilidades y dificultades del sujeto y elabora el proyecto terapéutico».

Según el Sindicato de Unión de Psicomotricistas Franceses (*www.snup.fr*): «Es un enfoque del ser humano y de sus relaciones con el cuerpo. Es una técnica encrucijada donde convergen múltiples puntos de vista, y que utiliza las adquisiciones de numerosas ciencias constituidas (biología, psicología, psicoanálisis, sociología, logopedia...). Pero, sobre todo, es una terapia que se propone desarrollar las facultades expresivas del sujeto».

J.L. Muniáin (1997), tras estudiar un buen número de definiciones, concluye que: «La psicomotricidad es una disciplina educativa/reeducativa/terapéutica, concebida como diálogo, que considera al ser humano como una unidad psicosomática y que actúa sobre su totalidad por medio del cuerpo y del movimiento, en el ámbito de una relación cálida y descentrada, mediante métodos activos de mediación principalmente corporal, con el fin de contribuir a su desarrollo integral».

Para la Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (*www.psicomotricidade.com.br*): «La psicomotricidad es una ciencia que estudia a la persona a través de su cuerpo en movimiento y en relación con su mundo interno y externo y de sus posibilidades de percibir, actuar y relacionarse con los otros, con los objetos y consigo mismo. Guarda relación con el proceso de maduración, donde el cuerpo es el origen de las adquisiciones cognitivas, afectivas y orgánicas. Psicomotricidad

es, pues, un término que se emplea para designar una concepción del movimiento organizado e integrado, en función de las experiencias vividas por el sujeto cuya acción es el resultado de su individualidad, su lenguaje y su socialización».

A través de las diferentes definiciones, se pueden apreciar elementos troncales, claramente específicos y, valga la redundancia, definitorios. Pero también hay matices distintivos que ponen el acento en uno u otro lugar de la intervención, de los objetivos, de los destinatarios, de la fundamentación o de la metodología, y que son los que dan la riqueza a nuestro ámbito de trabajo. Esos matices, lejos de enfrentarnos o distanciarnos, han de servir para promover el diálogo, la reflexión, y la confrontación positiva en favor de la búsqueda de un mayor y mejor servicio a la sociedad y al desarrollo individual de las personas que la integran.

En este sentido, y para terminar, quiero traer aquí las conclusiones del Congreso Mundial de Psicomotricidad, celebrado en Estrasburgo (Francia), en mayo de 2000, donde se dice:

«Los psicomotricistas han adquirido, mediante su formación, un conocimiento diferenciado relativo a la estrecha vinculación entre el bienestar corporal, el comportamiento de la percepción y del movimiento y el desarrollo de la personalidad. De este modo, más que cualquier otra profesión, están predestinados a contribuir de manera eficaz al desarrollo de estas medidas preventivas.

Los participantes en el Congreso Mundial de Psicomotricidad esperan, consecuentemente, de los responsables políticos, en particular de los que se ocupan de la sanidad:

- La puesta en marcha, en sus respectivos países, de una formación específica de psicomotricista.*
- La protección del ejercicio profesional (como se ha hecho en Francia, de manera ejemplar).*
- La financiación de las prestaciones de prevención, atención y reeducación a través de la asistencia sociosanitaria».*

Ojalá todo esto sea pronto una realidad en todos los países y nuestro interés se focalice, no ya en la búsqueda de un reconocimiento social y profesional, sino en la realización de aportaciones para mejorar la adaptación, el desarrollo armónico y la calidad de vida de las personas que nos rodean.

Referencias bibliográficas

- ARNAIZ, P.; LOZANO, J. (1996). *Proyecto curricular para la diversidad. Psicomotricidad y lectoescritura*. Madrid: CCS.
- BERRUEZO, P. P. (1995). "El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad". *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, 49, 15-26.
- BERRUEZO, P. P. (1996). "La Psicomotricidad en España: de un pasado de incompreensión a un futuro de esperanza". *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, 53, 57-64.
- BERRUEZO, P. P. (1999a). "Psicomotricidad y educación especial". En ESCRIBÁ, A. (ed.), *Psicomotricidad. Fundamentos teóricos aplicables en la práctica* (pp. 67-83). Madrid: Gymnos.
- BERRUEZO, P. P. (1999b). "El psicomotricista, un profesional para las necesidades especiales" en LINARES, P. L.; ARRÁEZ, J. M., A. (eds.): *Motricidad y necesidades especiales*. Granada: AMNE. 330-340.
- BERRUEZO, P. P. (2000a). "Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 21-33.
- BERRUEZO, P. P. (2000b). "El contenido de la psicomotricidad". En BOTTINI, P. (ed.), *Psicomotricidad: prácticas y conceptos* (pp. 43-99). Madrid: Miño y Dávila editores.
- DE LIÈVRE, B. y STAES, L. (1992). *La psychomotricité au service de l'enfant*. Paris: Belin.
- FONSECA, V. da (1996). *Estudio y génesis de la Psicomotricidad*. Barcelona: Inde.
- GALLAHUE, D. (1982). *Understanding motor development in children*. New York: John Wiley and sons.
- MUNIÁIN, J.L. (1997). "Noción/Definición de Psicomotricidad". *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias*, 55: 53-86.

El rol del psicomotrista

Josefina SÁNCHEZ RODRÍGUEZ
Miguel LLORCA LLINARES

Correspondencia

Josefina Sánchez Rodríguez
Centro Superior de Educación de
la Universidad de La Laguna
E-Mail: jsrodri@ull.es

Miguel Llorca Llinares
Centro Superior de Educación de
la Universidad de La Laguna
E-Mail: mllorca@ull.es

Recibido: 18/02/2008
Aceptado: 25/04/2008

RESUMEN

Partiendo de las aportaciones de diferentes autores y de nuestra propia experiencia, analizamos las características del rol del psicomotricista que concretamos en un guión de observación que nos ayude a analizar y reflexionar sobre la práctica.

PALABRAS CLAVE: Psicomotricidad, observación, escucha, expresividad psicomotriz, juego, creatividad.

The role of Psychomotor Therapist

ABSTRACT

From the different authors contributions and from our experience, we analyze the features to the role of Psychomotor Therapist, which we specify in an observation summary that help us to analyze and think about the practice.

KEYWORDS: Psychomotricity, observation, listening, psychomotor expressiveness, play, creativity.

Introducción

El concepto de psicomotricidad es bastante reciente (DUPRÉ, 1905), y su incorporación al ámbito educativo no se produce hasta la década de los '70,

junto a los primeros intentos de instrumentar una formación académica específica en esta disciplina. En nuestro país (España), pese a la presencia de la práctica psicomotriz en muchas de nuestras escuelas e incluso en el ámbito asistencial; pese a la realización de encuentros, jornadas, seminarios, congresos, másters o cursos de postgrado; pese a la existencia de contenidos de psicomotricidad en los currículum de formación de algunas universidades; pese a su presencia explícita en los Diseños Curriculares Base de Educación Infantil; no existe un reconocimiento social y académico de la figura del psicomotricista.

En las conclusiones del I Congreso Estatal de Psicomotricidad, celebrado en Barcelona del 5 al 7 de noviembre de 1999, y publicadas por la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español (2001), se recoge, en el punto 4, que: *«...se ha constatado la necesidad de una formación específica con reconocimiento académico que permita el acceso al mundo laboral sin perder de vista la idea de conjunto entre la formación y la práctica profesional cualificada, premisa irrenunciable si de conseguir un lugar en el mundo se trata. Es decir, ser reconocidos como disciplina y como área de conocimiento y estudio específica»*. Y en el punto 5: *«La figura del psicomotricista cada vez tiene una identidad más estructurada, falta quizá todavía una mayor definición y delimitación, pero son precisamente estos intercambios comunicativos los que facilitan la búsqueda y el encuentro de aquellos ejes troncales que vertebran esta profesión»*.

Con la intención de seguir profundizando en estos intercambios comunicativos, nos planteamos algunas reflexiones que plasmamos en el presente artículo.

El rol del psicomotricista es, sin duda, uno de los pilares en los que se fundamenta la práctica psicomotriz, diferente a otras disciplinas por su manera de concebir al niño, al educador y a la relación educativa. Dentro de este ámbito de formación es fundamental, por tanto, comprender la expresividad infantil así como las bases teóricas de este trabajo, y ofrecer una respuesta ajustada a la expresividad y al modelo teórico en que dicha disciplina se sustenta. Situarnos en esta respuesta es, desde ya, colocarnos en el rol del psicomotricista.

Trabajar en Educación Psicomotriz requiere de un proceso personal e interpersonal de comunicación. La formación del psicomotricista debe basarse en un trabajo amplio y recíproco que se cimiente en los contenidos teóricos, prácticos o profesionales y el trabajo personal, combinándose estas tres dimensiones, de forma que haya una convergencia de conocimientos que facilite la interiorización, la vivencia reflexiva y el ajuste personal.

Por contenidos teóricos entendemos todo el bagaje de conocimientos que hacen referencia a:

- la concepción de Educación y, dentro de ésta, a la Educación Psicomotriz;
- las bases psicológicas, cognitivas, motrices y socioafectivas en las que se sustenta el desarrollo del niño; y
- las herramientas del trabajo psicomotriz: estructura, tiempos, espacios y materiales para preparar una sesión, y a la profundización en el juego (sensoriomotor, simbólico, representacional) como herramienta metodológica para favorecer el desarrollo infantil.

Por contenidos prácticos o profesionales, hacemos referencia a:

- la realización de observaciones sobre la práctica psicomotriz, centrándonos en la expresividad del niño-grupo y la acción del psicomotricista;
- la práctica con diferentes grupos de niños y casos individuales;
- la reflexión y el debate a partir de la puesta en común del trabajo realizado;
- el análisis personal y la reflexión sobre el trabajo realizado; y
- la puesta en práctica de estrategias de comunicación con otros profesionales y la familia.

Por formación personal, hacemos referencia fundamentalmente a dos aspectos:

- al conocimiento vivencial de la utilización del espacio, los objetos y los otros; dinámicas motrices, cognitivas y socioafectivas que entran en juego; y
- al conocimiento de la historia personal, las actitudes, dificultades y necesidades propias que pueden repercutir en la relación con los otros.

Este bagaje de conocimientos esbozados anteriormente, supone un largo proceso de formación continua, en el que nos atreveríamos a decir que raras veces se puede llegar a concluir, puesto que, el conocimiento, la práctica y el autoconocimiento, son aspectos en sí mismos dinámicos, que se crean, modifican o reinterpretan a lo largo de toda nuestra vida y de las sucesivas generaciones que nos vayan sucediendo.

De acuerdo con las aportaciones que hasta ahora conocemos sobre la estructura de acción del psicomotricista (Lapierre, Aucouturier, Boscaini, Vaca, Arnaiz, Mila, etc.), así como de la experiencia de un equipo de trabajo de la Universidad de La Laguna a lo largo de doce años de práctica e investigación en

la Educación Psicomotriz, destacaremos como dimensiones del perfil profesional del psicomotricista las siguientes:

- 1) Capacidad de observación y escucha.
- 2) Expresividad psicomotriz.
- 3) Capacidad de utilizar diferentes estrategias de implicación en el juego para favorecer el desarrollo infantil.
- 4) Competencias para elaborar de manera creativa y ajustada diferentes escenarios para la práctica psicomotriz.
- 5) Capacidad de comunicación con la familia y otros profesionales.
- 6) Capacidad de mirarse.

1. Capacidad de observación y escucha

Esta capacidad implica dos procesos complejos y conjuntos: decimos que hay escucha cuando hay observación, y ambas suponen una comprensión de lo que el niño nos expresa a lo largo de cada sesión de psicomotricidad. Esta capacidad es básica para ofrecer una intervención ajustada que facilite la maduración del niño o la niña.

Para que se produzca la observación es necesario, por una parte, *pararse* en la acción, hacer pequeños altos en la sala para observar a los niños y niñas, y podernos trazar un proyecto pedagógico en base al momento evolutivo del grupo y de cada niño o niña dentro de éste (AUCOUTURIER, 1994).

Pararnos en la actividad, es algo que a veces resulta difícil de llevar a cabo cuando nos encontramos inmersos en una cultura psicopedagógica, en la que el educador mantiene un rol basado en la actividad. Es fundamental habituarnos a parar y observar, entendiendo que esta observación es una capacidad fundamental en nuestro rol pedagógico, que es un acto educativo en sí básico, antes de realizar cualquier intervención.

En esta observación es fundamental que haya escucha, entendiendo por tal la capacidad de *descentración del psicomotricista* para poder situarse en el lugar del otro, para entender cómo se puede estar sintiendo cada niño, cuál puede ser el sentido de su expresión, y ofrecerle una respuesta que le ayude a evolucionar a partir de la relación afectiva que se produce. Es importante percibir al niño en la

dinámica global de la relación, del investimento que va haciendo del lugar, de los materiales y de las personas.

La capacidad de escucha es a veces especial ante determinados niños, con los que se produce una relación de empatía, algo similar al enamoramiento, cuando una parte interna y sensible de cada uno, responde en un diálogo fluido ante el sentir del otro. Esta situación, para nosotros ideal en el trabajo psicomotriz, puede darse con algunos niños mientras que puede ser difícil con otros. En este sentido, y cuando trabajamos con un grupo, es fundamental analizar cómo es nuestra observación e interacción con éste, si tenemos constancia de los diferentes niños y niñas que han estado en la sesión, a quiénes nos hemos acercado más, a quiénes menos, y tal vez a quiénes hemos ignorado, analizando si esto se mantiene durante varias sesiones, porque 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. Es conveniente reflexionar por qué determinados niños nos atraen, y por qué a otros casi no nos acercamos. En muchas ocasiones puede ocurrir que aquellos niños y niñas que no se acercan o se acercan menos, son quizás los que más necesidad de atención tienen (LAPIERRE, 2001).

Nuestra capacidad de escucha y observación supone el poder esperar por la iniciativa de juego del niño, por ser capaz de dejar hacer, para poder responder de manera ajustada implicándonos en el juego, reforzándolo, realizando propuestas, reconduciendo, etc., pudiendo entrar y salir en los diferentes estilos de relación y juego que ocurren en la sala.

2. *Expresividad psicomotriz*

En la escucha del niño hemos de considerar una serie de parámetros que nos posibilitan un mayor análisis de su expresividad. Estos parámetros son el lenguaje corporal, la relación con el material, la ocupación del espacio y el tiempo como coordenadas dentro de las que se desarrolla la acción, la relación con los otros niños y niñas, y con el adulto. A partir de esta observación, el psicomotricista elabora un proyecto pedagógico, una propuesta en relación a lo que el niño o la niña nos expresan, en su manera de utilizar los objetos, de mantener relaciones con los otros, de su utilización de los espacios y del tiempo.

Dentro de este proyecto, el psicomotricista se ajusta a la actuación del niño y la niña por medio de la vía corporal y el lenguaje, respondiéndole según lo que recibe de él, su emoción, su necesidad, su disponibilidad, iniciándose así la comunicación. Comunicación que se establece tanto por la vía corporal como con el lenguaje, con la utilización del objeto y con la relación con los otros. El psicomotricista debe ser consciente de los diferentes mediadores de comunicación de que dispone, para utilizarlos de manera ajustada en la relación. Entre estos mediadores, destacamos la utilización de la mirada, de la gestualidad, del cuerpo, de la voz, del espacio y de los objetos como bases de la relación.

Para poder utilizar estos mediadores, el psicomotricista debe ser una persona con una buena capacidad de expresar, disponible a las relaciones de aceptación y rechazo, capaz de reencontrar el placer del juego, dejando tras la puerta su historia personal.

Los principales mediadores corporales que utiliza el psicomotricista para entrar en relación son:

- El *gesto*, que acompaña, prolonga o completa el gesto del otro (LAPIERRE, 1990). El gesto puede ser un acompañamiento directo o a distancia, según el momento evolutivo del niño y sus necesidades. En relación al gesto, Montagner (1995) hace referencia al papel de la imitación en el comportamiento espontáneo de los niños entre ellos; imitar el gesto del niño es entrar en acuerdo corporal con él, permitirle entrar simbólicamente en nuestro cuerpo, supone una primera comunicación de aceptación, de identificación o de fusión. El psicomotricista aprende a ralentizar sus gestos, a convertirlos en un lenguaje que acoge las producciones del niño, haciendo de espejo frente a su agresividad, su alegría, su miedo, etc.
- *La mímica*, expresión motriz de la cara, traducirá en el bebé de manera muy inconsciente al principio, las tensiones emocionales, convirtiéndose rápidamente en un lenguaje para el otro. La mímica del rostro y del cuerpo, en sus actitudes –de abandono, de seducción, de repliegue, de apertura, de defensa–, supone un mensaje al que respondemos también de forma primaria, con gestos y actitudes.
- *La voz*, es el mediador más arcaico, y es percibida por el niño desde el quinto mes de vida intrauterina. A través de la voz o del lenguaje, realizamos una penetración simbólica del otro (LAPIERRE y LAPIERRE, 1982), es por ello que muchos niños paran su actividad o se inhiben, nada más oírnos. El intercambio de sonidos vocales supone un intercambio de tensiones afectivas y corporales; supone, en definitiva, la resonancia de un cuerpo dentro de otro

cuerpo. A través de la voz, de los sonidos, podemos encuadrar y acompañar la actividad de los otros.

Es importante que la expresividad del psicomotricista no se vea mermada por su preponderancia hacia el lenguaje oral: éste puede acompañar o enriquecer determinados juegos, pero no debe invadir la actividad del niño. Es necesario reflexionar sobre el tono y volumen de nuestra voz, porque muchas veces, apagamos o llegamos a ocultar al niño impidiendo su expresión. En ocasiones, el exceso de palabras y de tono en el psicomotricista pone de manifiesto su ansiedad y dificultades ante el comportamiento del niño. Otras veces, se hace necesario un cambio en la tonalidad de la voz o en el uso de las palabras, para conseguir una mayor empatía y motivación en el niño.

- La *mirada* es también un medio de «penetrar» en el otro. La mirada fija, prolongada e inquisidora de los niños muy pequeños, impresiona en muchas ocasiones a los adultos. El encuentro de la mirada es una de las comunicaciones más profundas que se pueden establecer.

La mirada permite al niño conocer cosas externas al cuerpo de manera inmediata y global, pudiendo anticipar lo que puede suceder a otros niveles, y decidir el comportamiento a adoptar en los encuentros con los objetos o personas que se relacionan con él.

La dimensión de la mirada se articula a través de tres ejes: ver, ser visto y verse (BOSCAINI, 1994). «Ver» el espacio, los objetos, los otros; acciones en que el ojo cae sobre el cuerpo o la acción. Ver quiere decir hacer, crear, existir, pero también destruir, devorar, volatilizar. «Ser visto», observado por, donde el ojo es vivido como crítico, tolerante, complaciente, valorizante, etc. Ser visto quiere decir conversación, existencia, reconstitución. «Verse» en el espejo, en el otro, dentro de sí, donde el otro se convierte en espejo de mi existencia, donde el otro puede ser reasegurador, destructivo, narcisístico o manipulador. A cada modalidad de ver en distintos momentos y situaciones corresponde toda una serie de expresiones de las emociones. Según las emociones, los sentimientos y la intención, miramos de manera distinta al niño: mirada fija, perdida, de través, al aire, hacia la tierra, huidiza, con el raballo del ojo, etc.

Hacer un diagnóstico psicomotor supone conocer mediante la mirada, es decir, mirar y observar específicamente algunas características del niño. Supone también observar su mirada como portadora de una historia individual, a la vez que se construye lentamente una nueva historia relacional en un espacio y tiempo estructurado. El psicomotricista está en la sala para enseñar al niño

a servirse de sus propios ojos, de su cuerpo, de sus sentimientos y acciones. A través de las distintas modalidades de la mirada, de su calidad y utilización afectiva y relacional, el psicomotricista hace sentir al niño su disponibilidad y escucha, favoreciendo las experiencias que el niño necesita o desea hacer.

La actitud de escucha supone para Aucouturier (1985), al igual que para Lapiere (1982), una respuesta basada, fundamentalmente, en la *empatía tónica*, que requiere de un ajuste muy profundo a nivel tónico. Este ajuste profundo hace referencia al contacto corporal –ajuste recíproco del tono, que se produce en una relación estrecha cuerpo a cuerpo, en el que el tono se convierte en medio de relación y comunicación– y a las relaciones en la distancia, donde el tono se percibe a través de la voz, la mirada, los gestos y las posturas. Dependiendo del momento evolutivo, de la historia personal, algunos niños y niñas demandarán un contacto más estrecho a nivel corporal, mientras que a otros, les bastará con una palabra o una mirada de reconocimiento en la expresión de su personalidad.

«Permanecer en la escucha del niño y la niña implica, según cada situación, recibir al otro, aceptar lo que produce, percibir la emoción como expresión de una experiencia única a partir de la que se desarrolla el itinerario de cada persona» (AUCOUTURIER, DARRAULT y EMPINET, 1985).

3. Capacidad para utilizar diferentes estrategias de implicación en el juego

El psicomotricista interviene en la sala como un compañero «simbólico» que se inscribe en el juego del niño (AUCOUTURIER, DARRAULT y EMPINET, 1985) con la finalidad de favorecer su maduración. Entrar en el juego del niño supone situarse en otro lugar a veces desconocido para los educadores, supone entrar en el juego del niño como un compañero más, donde la relación es más fluida y menos desigual, donde se pierde el poder de enseñar para entrar en el poder de comunicar, de responder, de entrar y salir cuando ya no se hace necesaria la presencia.

El psicomotricista ofrece al niño el cuerpo como lugar simbólico de acogida, de proyección de sus fantasmas, lugar de seguridad o de angustia, lugar a investir, a amar, a dominar o a destruir (LAPIERRE y AUCOUTURIER, 1980). La formación del psicomotricista debe prepararle para jugar el juego simbólico del otro, para utilizar a lo largo de la dinámica de la sesión diferentes estrategias que le ayuden a facilitar la maduración infantil. Algunas de estas estrategias son bastante simples, y las utilizamos en nuestras relaciones cotidianas, pero otras son más complejas, no tanto por su utilización, como por su ajuste y sensibilidad ante los efectos que

provocan. Dentro de estas estrategias, citaremos algunas que podemos considerar generales, en el sentido de que pueden ser utilizadas a lo largo de la sesión, y otras más específicas, que responden a los diferentes momentos y juegos que se desarrollan en la práctica psicomotriz.

3.1. Estrategias generales

Como estrategias generales que puede utilizar el psicomotricista al entrar en el juego con el niño, citaremos las siguientes:

- La *colaboración y el acuerdo* que asumen niño y psicomotricista cuando juegan juntos a montar un espacio, a desempeñar un papel, a recoger y organizar el material, etc. Esta capacidad de colaborar requiere que haya una aceptación y comprensión del deseo del otro.
- La *sorpresa*, en la mirada, en los gestos, en la voz, con los objetos... es una de las estrategias que el psicomotricista desarrolla cuando entra en relación con el niño. La sorpresa supone que descubrimos algo que no conocíamos, un lugar que ha conquistado el niño, una relación, un tipo de juego, una mirada..., supone que provoca en nosotros un sentimiento que generalmente refuerza o inhibe al niño, en su disposición a la acción.
- La *afirmación* puede ser gestual, verbal, o incluso con la mirada. A veces vale un gesto, un asentimiento con el rostro o una palabra para reforzar comportamientos en el niño que pensamos que son adecuados para su maduración motriz, afectiva o cognitiva. Devolvemos mediante esta actitud una imagen competencial frente a una deficitaria, que a veces es suficiente para cambiar modelos de actuar, de pensar y de sentir.
- El *refuerzo* lo entendemos como aquellas acciones de ofrecer ayuda corporal o verbal, para conseguir que las niñas y niños realicen determinadas acciones, que de acuerdo con la concepción de Vygotsky, se encuentran en la zona de desarrollo potencial, y que necesitan de nuestra intervención para poder ser realizadas con éxito. A veces, es completar una frase que dice el niño, otras, ayudarle a subir su trasero para que pueda trepar por las espalderas, o completar su secuencia de juego simbólico para que pueda conectarse con otras secuencias u otros compañeros.
- La *invitación*, con un gesto, con una mirada o con el lenguaje, se puede hacer necesaria para aquellos niños y niñas que no se dan el permiso de jugar. En ocasiones, para encontrarnos con determinadas personas debemos

invitarlas a venir porque así sienten que tienen el permiso; igual les ocurre a los niños y niñas en la sala.

- La *provocación* es también una forma de invitación, una manera de favorecer que el niño entre en dinámicas de acercamiento al psicomotricista, al espacio o a los otros. También podemos utilizar la provocación para encontrar una respuesta agresiva del otro, que en algunos niños se hace necesaria como medio de acercamiento, de descarga de tensiones, como medio de afirmación, de elaboración de conflictos, etc.

«Berta siempre estaba igual en la sesiones, rehuía las relaciones con el adulto y los compañeros. Sus encuentros eran fugaces, y se convertían en una muestra de rabia y enfrentamiento. Un día decidimos responder provocando su enfado: le enseñábamos los dientes como si de una fiera se tratase, haciéndole de espejo, y nos acercamos dispuestas a enfrentarnos. Su respuesta no se hizo esperar, peleó con nosotras durante un tiempo, intentando destruirnos. Su pelea acabó en un juego de complicidad. Después de aquel día, Berta tenía variados y diferentes encuentros con nosotras y con los niños».

- La *contención* puede ser una respuesta muy agradable o muy frustrante para el niño. Como su nombre indica, significa poner límites, contener la expresividad del niño. Ante los comportamientos hiperactivos, las frecuentes llamadas de tipo agresivo o la necesidad de parar una determinada actividad, la contención puede ser una estrategia de buen resultado. 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.
- La *frustración*, al igual que la contención, puede ser segurizante para el niño. Para crecer, para autorregularnos, necesitamos aprender que hay límites a nuestro deseo. La posibilidad de frustrarnos, de asumir nuestra frustración, nos ayuda a crecer y a ser más tolerantes en la vida. En la sala, el psicomotricista utiliza la frustración para romper actividades estereotipadas y repetitivas, y provocar reacciones de respuesta en los niños. Frustramos eliminando ciertos materiales de la sala, poniendo límites a sus juegos, no respondiendo al deseo del niño, etc. A veces, también, frustramos y nos frustramos sin intención, quizás porque no se ha dado una buena escucha.

- *La imitación* es un juego de identificación al que recurren los niños desde muy pequeños (alrededor de los tres meses se producen los primeros juegos de imitación), y que utilizamos durante toda nuestra vida. Imitar significa reconocer que yo tengo y/o hago algo similar a ti, y por tanto, me identifico contigo, me veo en ti. Imitamos a aquellas personas o situaciones que son importantes en nuestra vida. Para el niño, verse imitado por el psicomotricista significa la posibilidad de verse identificado, de tomar consciencia de su ser y su estar; también significa ser alguien importante, digno de imitar por el otro. Es por ello una estrategia muy interesante a utilizar en las sesiones como medio de relación con el niño, imitando sus movimientos, sus gestos o sus juegos.
- La *afectividad* supone en este trabajo la base de todas las relaciones que se mantienen en la sala. Cuando ponemos límites, cuando frustramos, y también cuando sonreímos y abrazamos, hay un encuentro afectivo entre el niño y el adulto. Un encuentro que, dependiendo de su calidad y ajuste, podrá favorecer que el niño se sienta más satisfecho emocionalmente y pueda continuar su camino madurativo.
- *Favorecer la autonomía* del niño es uno de los objetivos al que tiende la práctica psicomotriz. Implica tomar decisiones en nuestra intervención, para conseguir que los niños y niñas con los que trabajamos aprendan a ser dueños de sus actos, a decidir, a resolver sus conflictos, a hablar, a pensar y a jugar por sí mismos, entendiendo que nos movemos en una edad del desarrollo, donde la dependencia del adulto y de sus iguales es sinónimo del crecimiento. A estas edades, e incluso en la edad adulta, la autonomía en su significado más puro no existe, siempre tenemos dependencias. Aun así, es importante ser conscientes de nuestras dependencias y tratar de ofrecer ayudas al niño, para que cada vez nos necesite menos en su expresión y sus vivencias. Hacemos mención a la necesidad, porque a veces en un intento de dar autonomía, dejamos de responder a las necesidades del niño. La autonomía es algo que se construye desde dentro, y que por tanto es más una respuesta del niño hacia su entorno, cuando están cubiertas sus necesidades –necesidad de afecto, de límites, de frustración– que una reacción de respuesta a una relación.
- Un signo de madurez y autonomía hacia el adulto, son las *relaciones de grupo*, donde el niño se sitúa frente a un igual para identificarse y descubrir, en una relación paritaria, nuevas situaciones de juego, de conflicto y de placer. Cuando nos encontramos con niños que presentan dificultades para separarse del adulto, o para poder acercarse a sus compañeros, es fundamental que

el psicomotricista desarrolle estrategias que posibiliten el encuentro entre iguales, donde sea interesante compartir el espacio, el material y el juego. Este es un reto para el que el psicomotricista tiene que ser rápido y creativo, de modo de aprovechar las diferentes dinámicas que se mueven en la sala.

- *Mantener la seguridad del grupo* a lo largo de la sesión, es una tarea a veces compleja para el psicomotricista. Es importante buscar también dentro de esta estrategia, la autonomía del niño, de modo que progresivamente se habitúe a resolver sus conflictos sin la mediación del adulto que le diga lo que debe o no debe hacer.

En la sala de psicomotricidad, el psicomotricista, al igual que el maestro en su aula, representa la ley; una ley que asegura la libertad y la convivencia del grupo. La ley en esta práctica va unida a la seguridad. En la sala de psicomotricidad, hay muchas cosas que están permitidas, pero esta permisividad sólo adquiere sentido dentro de un orden asegurador (LAPIERRE, 1991). El orden es la ley de las cosas, la ley de la existencia, una garantía de permanencia, contribuyendo a crear un clima de confianza, puesto que la ausencia de orden crea un clima angustioso. Las reglas en la sala se hacen conocer de una forma firme y progresiva, haciendo comprender al niño la necesidad de respetar el espacio, los materiales y no hacer daño a los compañeros. El psicomotricista, por tanto, significa la ley para la niña y el niño, de forma clara pero no rígida. En algunas ocasiones, la transgresión de la ley puede tener un sentido comunicativo para el psicomotricista, quien puede observar si se produce una llamada de atención, un acto impulsivo, o un deseo de afirmación, siendo por ello flexible en función de la necesidad del niño el hacer omiso cumplimiento de la norma o no. En cada caso, el psicomotricista velará por la seguridad del grupo, interviniendo de manera ajustada a la demanda del niño.

Dentro de las medidas tomadas para hacer cumplir las normas de la sala, es importante que el psicomotricista sea discreto, acercándose a cada niño en particular, de forma que no despierte la atención del grupo, pudiendo valer en ocasiones un gesto o una mirada en la distancia, para recordar lo que no puede hacerse en la sala.

Ser símbolo de ley no significa tener el protagonismo en el cumplimiento de las normas. Es interesante que el psicomotricista busque estrategias para la propia autorregulación del grupo, de manera que cuando hay un conflicto entre iguales, ambos niños o niñas puedan salir un momento de la sesión y hablar sobre sus diferencias; la búsqueda del acuerdo o la petición son respuestas a las que se llegan como condición para retomar el juego.

Una automirada a nuestro trabajo, nos lleva en ocasiones a observar cómo nos anticipamos o angustiamos ante determinadas situaciones en la sala, donde parece que puede haber daño. Algunas veces, nuestra intervención responde más a un miedo nuestro, que a una necesidad del niño. Los límites del hacerse daño son muy variables entre las personas, por ello debemos desarrollar también en este ámbito una buena actitud de escucha ante las diferentes necesidades.

3.2. Estrategias de intervención en el ritual de entrada

Una de las competencias que debe desarrollar el psicomotricista al inicio de las sesiones, es poder *mantener el orden y el silencio del grupo*. Esta labor no es fácil de conseguir, pues se trata de un proceso al que el grupo va llegando paulatinamente, cuando consigue inhibir su excitación inicial al entrar en un espacio tan placentero y motivante para ellos. Mantener un orden, mostrar que es interesante escuchar al otro, requiere una actitud de reflexión en el psicomotricista, de respeto, de comprensión y tranquilidad, de manera que el niño pueda aprender el sentido de mantener una determinada actitud antes de iniciar su juego.

En un espacio psicopedagógico en el que pretendemos que el niño desarrolle su madurez cognitiva y socioafectiva, es importante que el psicomotricista *explique su proyecto de sesión*, movilizándolo en el grupo deseos y fantasías que se elaboran en planes de juego que el niño realiza posteriormente. Iniciamos así un proceso cognitivo importante a lo largo de toda nuestra vida, que es el pensar antes de actuar, planificar qué vamos a hacer primero o después, y ponerle gestos o palabras a nuestra decisión. Esta planificación no siempre se lleva a cabo en el juego posterior; a veces, las escenas de juegos de los otros, los materiales o los espacios, nos llevan a emociones y a acciones diferentes a las que habíamos planificado; igual ocurre en nuestra vida, sin embargo, no por ello deja de ser importante el pensar sobre nuestros deseos e intenciones, y tomar decisiones. En este espacio es muy importante la capacidad de escucha que pueda tener el psicomotricista para favorecer la expresión del deseo del niño.

En el ritual de entrada, el psicomotricista encuadra y asegura la posibilidad de juego espontáneo dentro de unas normas que le contienen. Unas normas básicas de no hacer daño a los compañeros o destruir determinados materiales.

Las normas en la sala pueden ser establecidas por el psicomotricista o por el grupo, el cual a lo largo de las sesiones va viendo la necesidad de incorporar nuevas reglas que regulen de forma más efectiva el bienestar en la sala. A modo de asamblea, los niños y niñas van comentando, a lo largo de las sesiones, sus vivencias, y van añadiendo normas de convivencia cuando se producen acontecimientos no

placenteros (LLORCA y VEGA, 1998). Buscando una mayor autonomía en cuanto a la aceptación de estas reglas, es importante que el psicomotricista explique y cuestione la necesidad de mantener dichas normas.

Por último, queremos hacer mención, en este apartado, de lo beneficioso que puede ser establecer un ritual para iniciar la sesión. En nuestra vida los rituales nos dan seguridad porque se instauran como hábitos que nos ayudan a enmarcar nuestro acontecer diario. Tener un ritual en cuanto a nuestra forma de colocarnos, en cuanto a lo que tenemos que hacer o decir para comenzar a jugar, ayuda al niño a estructurar su pensamiento y, en este momento de la sesión, a inhibir su deseo de movimiento y juego inmediato.

3.3. Intervención en las actividades sensoriomotrices

El juego sensoriomotor es un juego de descarga, de descubrimiento, de desinhibición, que permite al niño ponerse a prueba y desarrollar toda su potencialidad corporal. Es por tanto fundamental en el trabajo en la sala de psicomotricidad, donde compete al psicomotricista crear un espacio para favorecer la vivencia del placer sensoriomotriz. Para ello, el psicomotricista, con su cuerpo, su ayuda y la disposición del material, busca que el niño vivencie los juegos de sensibilidad profunda, juegos de estimulación laberíntica y propioceptiva, que favorezcan una adecuación del tono y abran al niño a la emoción y la vivencia (AUCOUTURIER, 1994).

Los juegos sensoriomotrices dan la oportunidad al niño de descargar sus tensiones, su agresividad, su ansiedad; por ello es importante que el psicomotricista contenga estas producciones, poniéndole límites en ocasiones. Este tipo de actividad, permite también que el niño gane confianza en sus posibilidades, mejorando su capacidad de iniciativa y autoconcepto, descubriendo sensaciones y movimientos que le ayudan a mejorar sus competencias motrices. El psicomotricista puede animar al niño en sus descubrimientos, reforzarle, sugerirle mediante propuestas corporales u orales, darle confianza, ayuda, o imitarle, para favorecer que el placer corporal y relacional movilicen su maduración psicomotriz.

3.4. Intervención en la actividad simbólica

Frente a la inmediatez y el carácter concreto de los juegos sensoriomotrices, el juego simbólico supone una expresión más profunda de la vida afectiva del niño. Para comprender este sentido, se hace necesario que el psicomotricista observe e interprete la utilización del material por parte del niño, la utilización de los espacios,

las relaciones con los otros, así como el argumento cuando se desarrollan juegos simbólicos, de forma que su respuesta pueda estar ajustada.

En función de lo sentido, de las posibles necesidades del niño, el psicomotricista interviene en la sala utilizando los materiales, el espacio, el lenguaje y el cuerpo, para complementar o hacer evolucionar el juego del niño, a veces también para contener o hacer referencia a la realidad (AUCOUTURIER, DARRAULT y EMPINET, 1985), situándose como compañero que simboliza determinados roles, propicia juegos y situaciones que ayuden al niño a expresar y elaborar, de manera satisfactoria, sus vivencias.

Generalmente, es en estos momentos de la sesión donde surge la agresividad, la repetición, la expresión de ausencia de límites, de falta de afecto, de reconocimiento, las dificultades para expresar de forma simbólica, etc., manifestaciones que requieren que el psicomotricista ponga en práctica todo su sistema de acción, de forma que se canalicen, regulen y desarrollen las necesidades y competencias del niño. Es aquí donde tienen mayor cabida eso que hemos denominado en este artículo como estrategias generales de implicación en el juego.

3.5. Intervención al finalizar el primer tiempo de la sesión

Dependiendo de la estructura que queramos dar a la sesión, al finalizar el tiempo para el juego y el movimiento, solemos introducir un momento de calma en la sesión para iniciar el tiempo de la movilidad con el pensamiento. Nuevamente, aquí es importante la creatividad y expresividad del psicomotricista para ayudar al grupo a mantener este momento de calma. Podemos utilizar diferentes recursos para conseguir que el grupo permanezca en la inmovilidad, desde una visita o encuentro individual con cada uno de los niños,

«Todos nos vamos a acostar y cuando estemos dormidos pasará la bruja Maruja tocando a cada uno para ver cómo respira y regalarle un poquito de aire para que pueda dormir mejor»

a la narración de un cuento que responda a los intereses y fantasías de los niños, o más interesante aún, la posibilidad de volver cuento lo que ha sucedido en la sesión, lo que se ha jugado, de manera que cada uno pueda sentirse reflejado en los diferentes personajes. Desde aquí podemos retomar las situaciones conflictivas y los deseos no expresados, en un marco contenido, afectivo y desculpabilizante. Este instante ayuda al niño a aprender a parar y regular su actividad, iniciando un recorrido por su pensamiento, sus fantasías y sus recuerdos. Es un momento que puede ser individual o compartido, donde el psicomotricista decide si puede permanecer dentro del grupo o necesita situarse desde fuera.

3.6. Intervención en la representación

El último tiempo de la sesión está dedicado a la actividad representativa, donde el niño nos cuenta a través de diferentes medios –dibujo, modelado, construcciones– cómo ha interiorizado sus vivencias, cómo puede elaborarlas mediante su pensamiento y expresarlas. Es, por tanto, una actividad donde de nuevo el niño nos cuenta su mundo interno, su historia, sus vivencias y sus competencias cognitivas. Como señala Aucouturier (1994), es un itinerario que el niño recorre desde el placer de actuar hasta el placer de pensar. De acuerdo con lo planteado en el momento inicial de la sesión, también se podría definir como un recorrido circular en el que el niño pasa del placer de pensar sobre su acción, a la acción misma, para de nuevo volver a retomar su pensamiento sobre lo que ha hecho.

En muchas ocasiones, el niño no representa secuencias o escenas de lo ocurrido en la sesión, sino que hace dibujos o construcciones referidas a su fantasía, a su entorno. En este momento, el niño también elabora un itinerario que transcurre desde el desarrollo de sus fantasías mediante la actividad sensoriomotriz, a poder expresarlas mediante su pensamiento y su lenguaje, separándose, descentrándose de la actividad corporal como medio de expresión global, para acercarse a las operaciones representacionales.

En este espacio, el psicomotricista debe favorecer, en la medida en que sea posible, que el niño realice una planificación sobre lo que va a representar. Es importante este proceso porque, de nuevo, ayudamos a que el niño elabore un proyecto de trabajo que luego pone en práctica. Al igual que el juego en la sala y, dependiendo de las competencias del niño, puede ocurrir que el resultado de su dibujo o de su modelado no responda a su idea inicial y se cambie el contenido de la producción; pero ambos procesos son interesantes, tanto el tener una idea previa, como el poder modificarla en función de los resultados, puesto que el niño flexibiliza, reorganiza su pensamiento en función de la similitud entre su producción y la realidad.

Para algunos niños con discapacidad cognitiva, puede ser interesante la mediación del psicomotricista para enriquecer y favorecer su capacidad representativa. En este sentido, puede ser un descubrimiento para el niño que el psicomotricista utilice el dibujo, el modelado o la construcción para representar las ideas o deseos del niño. En este proceso, al igual que en el juego, es importante que el psicomotricista sepa entrar y salir de la dinámica del niño cuando éste ya no lo necesita.

Este espacio en el que ha cesado la actividad corporal, se presta nuevamente a la necesidad de mantener el orden, de escuchar al otro, de encontrar el acuerdo en

la utilización de los materiales. Se hacen de nuevo importantes las estrategias que utiliza el psicomotricista para favorecer el diálogo como resolución de conflictos, la autorregulación, etc.

Ante las representaciones del niño, el psicomotricista puede sorprenderse, preguntarse, frustrar..., en función de las necesidades sentidas, favoreciendo una mayor elaboración. También es importante la capacidad de escucha, de interpretación que pueda tener este profesional para ver más allá de la ejecución motriz, el sentido de lo que puede estar expresando el niño.

El momento de la representación, al igual que el ritual de entrada, es un momento para la interacción directa adulto-niño, donde cada uno es reconocido por el grupo. En tal sentido, puede aprovecharse este tiempo para propiciar que cada niño exprese, cuente su representación al resto del grupo, como un momento para ser reconocido por los demás.

3.8. Ritual de salida

En ocasiones, cuando el niño no puede contar a través de su representación lo que ha sucedido en la sala, puede ser importante favorecer el recuerdo individual del juego antes de salir de la sala de psicomotricidad. Para ello, podemos utilizar preguntas y turnos de palabra, donde cada uno/a pueda expresar lo que más y menos le ha gustado de la sesión. Esta estrategia facilita también el desarrollo de procesos cognitivos como la atención y la memoria, ofreciendo un argumento cercano y motivante para el niño, a partir del cual desarrollar su lenguaje.

Para finalizar, también desde la sala de psicomotricidad, se trabaja la autonomía y responsabilidad del niño a la hora de recoger y ponerse los zapatos. Lejos de un estilo autoritario, apelamos de nuevo a la capacidad del psicomotricista para favorecer las relaciones de ayuda, y la toma de consciencia de la necesidad de ambas actividades, utilizando refuerzos que favorezcan que el niño se sienta reconocido y comprometido con su desarrollo personal.

4. Competencias para elaborar de manera creativa y ajustada diferentes escenarios para la práctica psicomotriz

La sala de psicomotricidad se caracteriza por ser un lugar de *encuentro*, donde las niñas y niños exploran y aprenden de la relación con el material, con sus iguales y con el psicomotricista. La sala de la práctica psicomotriz es el lugar en el que transcurre toda la vida profesional del psicomotricista, por consiguiente, podemos

esperar que le preste atención y que, en función de las necesidades del niño o del grupo, así como del desarrollo de las sesiones, plantee una disposición adecuada del espacio y los materiales.

La disposición de la sala de psicomotricidad debe ser creativa, de forma que suponga un reto, un descubrimiento para el niño y la niña. El deseo de jugar se despierta a través de la presentación que nosotros hacemos de los espacios y materiales.

La disposición que utilicemos, los materiales que propongamos, van a estar condicionados por nuestros objetivos. Si tomamos como principal finalidad de la sesión el descubrimiento y la exploración del placer sensoriomotriz y la descarga de tensiones, puede ser muy conveniente la organización del espacio y los materiales para propiciar sensaciones de balanceo, equilibrio y desequilibrio, saltos, caídas, trepas, suspensiones, andar, subir, correr, tirar... Estas actividades serán propiciadas en mayor o menor medida en función de la edad y la disposición que hagamos del material. También dicha disposición favorecerá los espacios compartidos y los juegos simbólicos.

Es interesante reflexionar sobre qué queremos potenciar antes de montar la sala, observando, al finalizar la sesión, qué aspectos de nuestra planificación se han cumplido, cuáles se han descubierto con los niños, y cuáles quedan por cubrir, de forma que el hecho mismo de ubicar los materiales en las sucesivas sesiones, se convierta en una investigación para el psicomotricista. Pensamos que la sala de psicomotricidad no puede convertirse en un espacio montado de manera fija, por muy atractiva que ésta sea, ya que la novedad en el uso de materiales y espacios, desencadena nuevas emociones y vivencias en el niño, haciendo más rico y variado su juego sensoriomotriz y simbólico.

Dentro del material que se introduce a lo largo de la sesión para propiciar el juego sensoriomotor y simbólico, destacamos cómo en función de las características del grupo y de los objetivos propuestos, podemos introducir materiales de más elaborados –materiales representativos de la realidad como muñecos, calderitos, coches... y toda esa gama comprendida en el término de «juguetes»–, a menos elaborados –como telas, coquillas, cuerdas, aros, papel...–, que requieren de una transformación simbólica. Si tenemos niños con dificultades para utilizar de forma creativa el material o para desarrollar juegos de roles, esta graduación en la presentación del material, nos puede facilitar el andamiar el paso del juego sensoriomotor al simbólico.

En nuestro trabajo hemos observado cómo es conveniente alternar la utilización de un espacio multisensorial, lleno de estímulos para la actividad psicomotriz, con un espacio determinado por la utilización de un solo material. Esta última disposición exige del niño una mayor implicación en el juego, un mayor uso de su creatividad y mayores encuentros entre iguales. Sin dejar de ver necesaria la vivencia del placer sensoriomotriz, pensamos que el recorrido que hace el niño desde lo sensoriomotor a la expresión de su emoción y su vida afectiva, se ve en ocasiones facilitado por la presencia de menos, en ocasiones un solo material, que facilita que haya un centramiento de la atención y una mayor búsqueda de relaciones con el adulto y con sus iguales. Asimismo, también pueden aparecer situaciones de mayor dificultad tanto para el niño como para el adulto, que se ve más implicado en el juego. Estas situaciones, en la medida en que se van resolviendo, propician que se desarrolle un crecimiento personal y profesional.

A lo largo de las sesiones es interesante observar a qué actividades dedican más tiempo los niños, cuáles nos parecen más interesantes en su desarrollo, observando también a qué actividades o espacios dedicamos nosotros también, una mayor atención. A veces esa mayor dedicación puede responder a nuestras angustias o dificultades, más que a una necesidad del grupo.

5. Capacidad de comunicación con la familia y otros profesionales

El psicomotricista, en su relación con el niño o con el grupo, descubre y mantiene relaciones que quizás no se establecen en ningún otro lugar. Su formación, y la peculiaridad de esta práctica, le dan un conocimiento sobre el niño que probablemente desconozcan otros profesionales o personas del entorno. Asimismo, esta información sobre la expresividad psicomotriz se puede ver enriquecida, ampliada o modificada, por la información que obtenemos de cómo es el niño en otros espacios, de las relaciones que mantiene.

Pensamos que entre las estrategias que ha de conocer y utilizar el psicomotricista, debe tener un espacio la relación con los otros, intentando que sea una relación fluida, cercana y enriquecedora para ambas partes. Hablar de lo que hacen los niños en la sala, de lo sentido, con otros profesionales con los que coincidimos no es una tarea fácil; tenemos que transformar el discurso psicomotor, vivencial y muy personal, en un lenguaje útil para el crecimiento de esos niños y niñas en su familia o en su escuela, si no queremos que nuestro trabajo desde la educación psicomotriz, se convierta en una situación aislada. Pensamos que nuestra intervención y nuestra comprensión del niño ha de calar en los otros contextos que le envuelven, no sólo por los cambios que el niño introduce a partir de sus

vivencias, sino también por la información que hayamos podido ofrecer a padres y educadores, que pueda llevar a la reflexión y generar nuevas actitudes.

6. Capacidad de mirarse

Como hemos podido ver a lo largo de este trabajo, la profesión del psicomotricista requiere de una formación continuada basada en la reflexión sobre la acción; una formación que incide tanto en el conocimiento del otro como de sí mismo, profundizando en las actitudes y valores inmersos en la relación, que puedan favorecer una acción educativa.

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 implica 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 (BOSCAINI, 1994). 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.

El psicomotricista debe aprender a mirarse en el espejo, en su gesto, en el otro, en el dibujo, en las producciones plásticas y sonoras... Debe, además, aprender a mirar el propio trabajo antes y después del desarrollo de la sesión, para comprender todo lo que tiene lugar dentro y fuera de la sesión misma. Debe saber que el control de la mirada quiere decir control motor, control de las emociones, del tiempo, del espacio real y vivido, del objeto y de la acción. Control que se hace fundamental para dejar de escucharse a sí mismo, de expresar sus sentimientos y emociones y ponerse a la escucha del otro. Aprender a mirar requiere de una formación de base y permanente para todo personal médico o educativo que se proponga ayudar a otro a través de una relación. Es en función de esta mirada en las dos vertientes, que el psicomotricista podrá ir ajustando sus respuestas, ir desarrollando su capacidad de escucha e ir trabajando sobre sus dificultades y realizar nuevos proyectos de sesión.

Ser psicomotricista es, pues, un proceso de autoconocimiento y conocimiento del otro que no finaliza jamás, en la medida en que, como personas, nos vamos modificando y reconociendo a lo largo de toda nuestra vida. El psicomotricista es, por tanto, una persona abierta y respetuosa, que trata de comprender al niño, que se sitúa en la escucha y la comunicación con el otro, abierta a nuevas experiencias y conocimientos que puedan ir enriqueciendo su práctica profesional.

Pensamos que las actitudes de disponibilidad, escucha y aceptación deben mantenerse de manera coherente en todas las vertientes de actuación del psicomotricista; esto es, el niño o el grupo, el propio psicomotricista, y los otros; todas aquellas personas, familias y profesionales con los que a lo largo de nuestra vida mantenemos alguna relación.

¿Por qué decidí hacerme psicomotricista?

Quizás porque en el ámbito educativo, la primera relación que me conmovió y removi6 por dentro fue la de pelearme con mi profesor de psicomotricidad.

Quizás, porque descubrí que necesitaba relacionarme con los niños y niñas. Porque reflejada por sus dificultades hemos encontrado un espacio de resolución conjunta.

Probablemente, porque encontré un modo de crecer en mi vida profesional y personal, a partir de las emociones y las relaciones afectivas con los otros.

La concreción de este trabajo, y su utilización para nuestra práctica se ha concretado en el siguiente guión para la observación del rol del psicomotricista. Pensamos que la utilización de este guión o cualquier otra herramienta que posibilite el análisis de nuestra intervención, es fundamental tanto para el propio psicomotricista como para aquellas personas que como observadoras comiencen a formarse en esta profesión. Este guión que aquí presentamos se ha desarrollado, discutido y complementado en el seno de un Máster Universitario de Psicomotricidad que tiene lugar en la Universidad de la Laguna, y pretende ser una propuesta con la que iniciarnos a intercambiar, completar o enriquecer el esbozo de esta profesión tan compleja y rica a la vez, a la que hemos denominado ser psicomotricista.

GUIÓN DE OBSERVACIÓN DEL PSICOMOTRICISTA

	No	A veces	Siempre
CAPACIDAD DE OBSERVACIÓN Y ESCUCHA			
1. Se para a observar al grupo para intervenir			
2. Atención al grupo en la acción (mirada periférica)			
3. Interactúa con los diferentes niños y niñas del grupo			
¿A quiénes se acerca más?			
¿A quiénes se acerca menos?			
¿A quiénes ignora?			
4. Capacidad de escucha			
Hace muchas propuestas de juego			
Espera por la iniciativa de juego del grupo			
Trata de reconducir el juego del grupo			
Deja hacer al grupo sin intervenir			
Atiende a las demandas del niño/a de manera ajustada			
5. Moviliza, participa en diferentes tipos de juegos durante la sesión			
EXPRESIVIDAD PSICOMOTRIZ			
6. Expresividad en el juego			
Placer			
Empatía			
Disponibilidad corporal			
Estado de ánimo			
7. Utilización de los mediadores en el acercamiento a los niños y niñas:			
- mirada			
- lenguaje (voz/palabras)			
- cuerpo			
- objetos			
¿Con qué sentido, cómo los utiliza?			
CAPACIDAD PARA UTILIZAR DIFERENTES ESTRATEGIAS DE IMPLICACIÓN EN EL JUEGO			
8. Estrategias generales:			
- colaboración, acuerdo			
- sorpresa			

	No	A veces	Siempre
- afirmación			
- refuerzo			
- invitación			
- provocación			
- contención			
- afectividad			
- imitación			
- frustración			
- favorece las relaciones entre iguales			
- propicia la autonomía de los niños y niñas del grupo			
9. Mantener la seguridad del grupo: cómo ejerce el ser símbolo de ley			
Da seguridad al grupo			
Se muestra autoritario			
Ridiculiza			
Es permisivo			
Permanece firme y claro			
Es discreto			
Utiliza el tiempo fuera			
Intenta que el grupo se autorregule			
Es flexible en función de las necesidades			
Se anticipa, angustia			
10. Intervención en el ritual de entrada			
Mantiene el orden y silencio del grupo			
Explica al grupo su proyecto de la sesión			
Pregunta al grupo sobre los planes de juego			
Ayuda al grupo en sus planificaciones			
Se recuerdan las normas de la sesión			
Hay un ritual para iniciar la sesión			
11. Intervención en las actividades sensoriomotrices			
Favorece los juegos de sensibilidad profunda			
Asegura			
Contiene			
Anima			
Ayuda			

	No	A veces	Siempre
Propone			
Inhíbe			
Espacializa			
Imita			
12. Intervención en los juegos simbólicos			
Interviene ejerciendo un rol			
Enriquece el desarrollo del juego (hace evolucionar el juego, complejizarse)			
Favorece la verbalización. Realiza preguntas sobre el contenido de los juegos			
Crea juegos			
Utiliza el material y los espacios para andamiar los juegos (pone telas, construye casas...)			
Culpabiliza			
Frustra			
Evita el juego			
13. Intervención en la finalización de la sesión			
Facilita la vuelta a la calma			
Favorece el recuerdo de la sesión			
Fomenta la autonomía del grupo para recoger el material y calzarse			
Pregunta sobre lo sucedido en la sesión			
Realiza algún ritual de despedida de la sesión			
14. Intervención en la representación			
Ayuda mediante la utilización de dibujos, plastilina o maderas a la representación cuando se hace necesario			
Favorece la expresión de ideas antes de la ejecución			
Pregunta por el sentido de las representaciones de las niñas y niños			
Enriquece mediante sus preguntas la capacidad representativa del niño			
Invita a la representación a los que no quieren participar			
Utiliza refuerzos verbales, corporales			
Favorece el orden en el grupo, uso de normas			
Propicia el reconocimiento del trabajo individual por el grupo			

COMPETENCIAS PARA ELABORAR DE MANERA CREATIVA Y AJUSTADA DIFERENTES ESCENARIOS PARA LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ

15. Montaje de la sala: novedad en la propuesta o adecuación de espacios y materiales

16. Flexibilidad, ajuste en la organización del tiempo de la sesión

17. Espacio en el que permanece más tiempo el/la psicomotricista

CAPACIDAD DE MIRARSE

18. Coordinación, fluidez entre las actuaciones de los psicomotricistas

19. Dificultades

20. Proyecto de sesión a la conclusión de esta observación

21. Aspectos interesantes para comentar con la familia y/u otros profesionales

22. Sugerencias sobre lo que no recoge el guión (metaevaluación)

Referencias bibliográficas

- AUCOUTURIER, B. (1994). "El itinerario de la práctica psicomotriz". Seminario de Psicomotricidad. Santa Cruz de Tenerife. ACAPSI.
- AUCOUTURIER, B.; DARRAULT, I. y EMPINET, J. L., (1985). *La práctica psicomotriz. Reeducción y Terapia*. Barcelona: Médica y Técnica.
- BOSCAINI, F. (1994). "La educación psicomotriz en la relación pedagógica". *Psicomotricidad*, 46, 17-23. Citap. Madrid.
- Federación de Psicomotricistas del Estado Español (2001). *I Congreso Estatal de Psicomotricidad: Desarrollo e intervención psicomotriz*. Barcelona. FAPee.
- LAPIERRE, A. (1990). "El lugar del cuerpo en la educación. Las diversas concepciones y su integración en la relación educativa". *Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial*, 1, pp. 5-1. Buenos Aires.
- LAPIERRE, A. (1991). "Juego, contacto y relación". *Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial*, 7, 7-13. Buenos Aires.
- LAPIERRE, A. y LAPIERRE, A. (1982). *El adulto frente al niño de 0 a 3 años*. Barcelona: Científico-médica.
- LAPIERRE, A. (2001). "La formación personal en la Educación Psicomotriz". Ponencia realizada en el Máster de Psicomotricidad de La Universidad de La Laguna. Tenerife.
- LLORCA, M. y VEGA, A. (1998). *Psicomotricidad y globalización del currículum infantil*. Málaga: Aljibe.
- MONTAGNER, H. (1995). "Apego, ternura y vicisitudes. Las competencias zócalo en el niño". *Psicomotricidad*, 51, 23-51, Madrid: Citap.

Los cuentos vivenciados: imaginación y movimiento

Joaquín SERRABONA MAS

Correspondencia

Joaquín Serrabona Mas

Facultat de Psicologia, Ciències
de l'Educació i de l'Esport
Blanquerna.
Universitat Ramon Llull, c/ Cister,
34 - 08022

E-Mail:

joaquimsm@blanquerna.url.es

Recibido: 18/02/2008

Aceptado: 25/04/2008

RESUMEN

En este artículo partimos del interés que muestra el niño hacia las narraciones y nos preguntamos por las ventajas educativas y terapéuticas que tiene el cuento. A partir de esta idea, construimos las sesiones de cuento vivenciado, donde el movimiento, la imaginación y la identificación con los personajes del cuento, son elementos fundamentales para desarrollar esta experiencia con niños de 4 a 6 años. Los cuentos elegidos buscan despertar en el niño la curiosidad, la imaginación y la esperanza por solucionar sus conflictos, vivenciados en el cuerpo y en su movimiento, y desde ellos trabajamos las diversas dimensiones de la persona: cognitiva, afectiva, conativa, fantasmática, ética, relacional... También se describen algunas ideas sobre cómo entender y utilizar el movimiento para que favorezca el desarrollo integral del niño.

PALABRAS CLAVE: Cuento, vivencia, movimiento, imaginación, identificación, totalidad.

The lived tales: imagination and movement

ABSTRACT

In this article we start from the interest that the child shows to stories and we wonder for the educational and therapeutic advantages that the tale has. Starting from this idea, we build

the sessions of lived tale, where movement, imagination and identification with the characters of the tale, they are fundamental elements to develop this experience with children from 4 to 6 years. The elected tales look for to wake up in the children curiosity, imagination and hope to solve their conflicts, lived in the body and in their movement, and from them we work the different person's dimensions: cognition, affectivity, behavior, fantasy, ethics, relationship... Some ideas are also described on how to understand and to use the movement so that it favours the child's integral development.

KEYWORDS: Tale, living, movement, imagination, identification, globality.

1. Introducción

Diversos autores, como B. Bettelheim, Ortner, S. Bryant..., han otorgado al cuento, principalmente narrado y vivenciado, una gran importancia en el proceso de maduración psicológica y sociológica del niño.

El cuento ha sido y es utilizado como medio educativo y explicativo de lo que es el mundo del adulto y del propio niño.

Pero, ¿por qué este valor? ¿Qué aportan los cuentos al desarrollo del niño? ¿Hay diferencias significativas entre los cuentos narrados, leídos o vivenciados corporalmente? ¿Realmente ayudan a resolver conflictos al niño? ¿Cómo favorecen la organización del pensamiento? Estas y otras muchas preguntas son las que nos han inducido a trabajar sobre este tema.

Partimos de la hipótesis de que los cuentos, especialmente los clásicos, ayudan al desarrollo integral del niño. Dentro de esta afirmación, debemos añadir que los cuentos vivenciados corporalmente por los niños, a través del movimiento, refuerzan la percepción profunda de los contenidos que pretendemos que elaboren y asimilen.

Los cuentos ayudan a elaborar las fantasías (*fantasmes*)¹ y miedos del sujeto, para que no bloqueen su desarrollo integral, al tiempo que ayudan a estructurar el

1. La fantasía, según J. Laplanche (1987, 138-142), es un «guión imaginario en el que se halla presente el sujeto y que representa, en forma más o menos deformada por los procesos defensivos, la realización de un deseo inconsciente. La fantasía se presenta bajo distintas modalidades: fantasías conscientes o sueños diurnos, fantasías inconscientes que descubre el análisis como estructuras subyacentes a un contenido manifiesto, y fantasías originarias. En francés, el término *fantasme* ha sido utilizado de nuevo por el psicoanálisis y, en consecuencia, está más cargado de resonancias psicoanalíticas que su homólogo alemán. No corresponde exactamente al término alemán, pues su extensión es menor. Designa una determinada formación imaginaria y no el mundo de las fantasías, la actividad imaginativa en general. Daniel Lagache ha propuesto volver

universo cognitivo, emocional y relacional del niño, por lo que su valor preventivo, pedagógico e incluso terapéutico es indudable.

Según Brasey (1999), estos cuentos, bajo la apariencia de relatos infantiles, son en realidad guías prácticas, destinadas a desvelar a otros seres humanos los grandes principios que gobiernan su vida y su evolución.

Muchos de los cuentos conocidos proceden de un pasado lejano, y algunos se remontan a los albores de la invención literaria. Generalmente han sido transmitidos por tradición oral. Estos cuentos hablan del destino del hombre, de sus miedos y esperanzas, de sus relaciones con el prójimo y con lo sobrenatural, de tal forma que nos permite a todos reflexionar acerca de su profundo significado. De más está mencionar la importancia y la modernidad del contenido de estas historias que tanto tienen para ofrecer a niños y a no tan niños.

Los cuentos, especialmente los de hadas², siempre tienen unos puntos comunes, unos temas esenciales, independientemente de su cultura de origen o época. Y es que solo las historias capaces de producir una profunda y duradera impresión en los sujetos, han sido transmitidas de narrador a narrador.

2. Definamos qué es un cuento

«Relato breve de hechos imaginarios, de carácter sencillo, con finalidad moral o recreativa, que estimula la imaginación y despierta la curiosidad» (R.A.E. 1997, pág. 618).

De esta definición podemos extraer tres elementos fundamentales que dan un gran valor al cuento: la curiosidad, la imaginación y la esperanza.

1. *La curiosidad* es un elemento fundamental del cuento, y también el vehículo de entrada que tiene el niño para conocer su entorno. Curiosidad viene del latín: *curiositas*, deseo de saber. Supone una cierta inquietud, el sentimiento de que algo está incompleto; el niño se da cuenta de esta falta, se sorprende por ello y tiene necesidad de solucionarlo. Así, pues, tiene un fuerte valor de motivación. Recordemos que en psicología siempre se ha reconocido la estrecha relación entre la aptitud intelectual, las emociones y los intereses.

a utilizar en su antiguo sentido el término *fantaisie*, que tiene la ventaja de designar tanto la actividad creadora como sus producciones».

2. «Generalmente se clasifican bajo este título todo tipo de narraciones de aventuras maravillosas, aun cuando muchas veces las hadas no aparecen para nada en el cuento» (BRYANT, 1987, 26).

Dicha motivación es provocada al conectar con los centros de interés del sujeto, que evidentemente, dependen de la edad y recogen aspectos tanto exógenos como endógenos, es decir, por un lado, los conflictos internos, miedos, angustias y fantasmas, y por otro, la necesidad de entender y conocer el mundo que le rodea.

2. *La imaginación*: según Brasey (1999), «lo que caracteriza a los cuentos de hadas es lo maravilloso y lo milagroso; es decir, el acceso repentino al cambio en un instante creativo que proporciona directamente la respuesta a la pregunta formulada».

Los cuentos introducen al niño en un universo encantado, cuya magia les permite dar rienda suelta a su imaginación, cada vez que las dificultades de la vida real le amenazan real o imaginariamente.

En realidad, todos necesitamos del consuelo aportado por la imaginación para poder vivir de forma satisfactoria en un mundo de realidades cotidianas que, sin la aportación de los sueños nocturnos o diurnos, se nos harían muy duras de soportar.

3. *La esperanza*: Bettelheim (1997) opina que los cuentos les ayudan a los niños a pensar que se alejarán del estadio de inferioridad que les oprime; es decir, por mucho que un niño se sienta desalentado, subestimado o tratado injustamente por los adultos, o por mucho que tuviera un comportamiento torpe, estos cuentos de hadas le brindan la promesa de que, algún día, aquel estadio de inferioridad desaparecerá, quedará atrás, lejos para siempre, para echar a volar con alas propias; dando aliento también para pensar que un día los méritos de ese niño serán reconocidos, que habrá recompensas justas, y que todos aquellos que estaban bajo sospecha por tratar de engañar, de abusar de la buena fe, de hostigar, al fin recibirán un merecido castigo. Estas esperanzas y otras por el estilo, ya fuesen reales o imaginarias, son las que, alimentadas por los cuentos de hadas, permiten al niño superar con más entereza y con más confianza las adversidades. Las cuales toleramos porque tenemos la esperanza de que vendrán tiempos mejores.

Con esta connotación de socorro de los cuentos de hadas, surge la posibilidad de superar, utilizando al mismo tiempo la imaginación, muchas situaciones difíciles y desagradables.

Si no hubiese cuentos u otro tipo de compensación, por ejemplo, el juego simbólico, a los niños les invadiría la cólera y el deseo de venganza. No nos podríamos haber podido despegar de la realidad.

3. Características principales de los cuentos de hadas

1. Los cuentos tienen siempre un *universo bipolar*, el bueno y el malo. Y, generalmente, el bueno vence al malo, lo que da tranquilidad al niño, pues suele ser el personaje con el que se identifica. Es decir, el cuento de hadas asegura al niño que cada espectro maléfico tiene su antagonista, y que el segundo es más poderoso para hacer el bien de lo que es el primero para cometer perversas acciones.

En estos cuentos, cada hada buena o cada animal compasivo, como el Gato con Botas, tiene su correlato en un hada maléfica o en un ogro que amenaza la vida del héroe; también hay seres infames que gozan con los engaños y las maldades.

En definitiva, la trama de los cuentos de hadas generalmente muestra un sutil equilibrio entre las fuerzas del mal y del bien, para finalmente triunfar estas últimas.

2. En los cuentos encontramos *los mayores temores del niño*. Éste necesita que tomen cuerpo sus miedos, sus angustias, así como también sus ilusiones y esperanzas. Abrumado por sus propias angustias, el hombre ha inventado situaciones que se corresponden con tales angustias: el que está a punto de morir de hambre, el que está amenazado de asesinato, el que está a punto de transformarse en animal. Por ejemplo, en Pulgarcito, a la angustia del hambre y a la sensación de abandono, se añade el terror de ser asesinado junto con sus hermanos.
3. *Concreción*: el niño es incapaz por sí solo de identificar y concretar sus miedos, y los cuentos le permiten justamente eso: concretarlos. Los miedos concretados son más fáciles de localizar y elaborar que los difusos o las angustias inconcretas.

Es preferible tener miedo de algún animal en concreto, por ejemplo, del lobo, que tener miedo a algo vago que el niño no es capaz de identificar ni localizar, y por lo tanto se convierte en un malestar agobiante sin que el niño tenga ninguna vía que le permita vislumbrar un alivio respecto de la situación que le aqueja. Sin el contenido y el mensaje del cuento, el niño quedaría en una situación tal en la cual se vería preso de su angustia y ésta no tendría fin. Es algo así como quedar prisionero de los conflictos para siempre.

4. *El final feliz* es la representación máxima de la esperanza. Las situaciones difíciles de la vida real no siempre tienen, por desgracia, un desenlace feliz, pero es la esperanza la que nos mantiene. Los cuentos nos prometen que

acabaremos por liberarnos de nuestras angustias y que veremos compensados los sufrimientos a los que la vida nos ha sometido. El cuento le presenta al niño personajes sobre los cuales proyectar sus esperanzas y miedos; le ofrece soluciones para sus problemas; le permite visualizar una superación de sus conflictos, con esperanza. En definitiva, el cuento le permite vislumbrar la posibilidad de que el conflicto y la angustia puedan tener fin y de esta manera llegar a una etapa más feliz. El cuento de hadas asegura al niño de que será socorrido, y que el perverso será castigado.

4. La intervención psicomotriz a través del cuento vivenciado

A partir de los dos años, los niños empiezan a demostrar cierto interés por escuchar historias, sobre todo, cuentos cortos que reflejan actividades cotidianas. A medida que van creciendo, les empiezan a gustar las historias con personajes y sucesos reales o imaginarios. Como indica A. Roswshan (2001), a los niños les fascina escuchar una y otra vez un relato que les gusta.

Nosotros situamos nuestro trabajo con niños/as de P4 y P5³ (Educación Infantil de 4 y 5 años); en estas edades, generalmente ya poseen unos requisitos básicos para poder seguir con interés un cuento motriz: cierto control motriz, capacidad de escucha, comprensión de conceptos básicos, cierto nivel de representación simbólica, noción de secuencia (narración), atención... También al psicomotricista se le suponen unas cualidades básicas: capacidad expresiva, imaginación, cierto nivel empático, control motriz y emocional...; hay que tener muy presente la importancia de la relación de transmisión durante el cuento, es decir, cómo lo transmite el narrador, la insistencia en determinados detalles, el énfasis. En este sentido, estamos de acuerdo con S. Bryant (1987), cuando afirma que contar un cuento es un arte, siempre que el narrador (psicomotricista) tenga la disposición y habilidad para envolver al receptor del cuento (niño/a) en un universo imaginario, donde se convierta en protagonista. Éste es el gran reto del cuento vivenciado, hacer que el niño/a se identifique con uno de los personajes y viva, de forma simbólica, las peripecias que le ocurren a lo largo de la narración.

Como comenta Rowshan (2001), la mejor manera de contar un cuento es disfrutar también de ellos. Contar cuentos es una actividad divertida que fortalece el vínculo con el niño.

3. Durante varios cursos escolares hemos ido profundizando en la utilización del cuento como recurso preventivo y educativo. El CEIP Pere Viver o el CEIP Font de l'Alba de Terrassa, este último escuela de acción preferente, nos han servido como lugar de desarrollo de esta experiencia.

5. El movimiento eje de la vivencia

Tal como indicamos anteriormente, para que un cuento tenga un efecto positivo para el niño, debe ser *vivenciado*, debe tener sentido para él, debe conectar con sus intereses. Y es cierto que el cuento narrado o representado corporalmente tienen más posibilidades de llegar a ese nivel de vivencia.

El movimiento ocupa un lugar vehicular en las sesiones del cuento vivenciado, y es, junto al lenguaje, el principal logro que realiza el niño pequeño. Nosotros nos apoyamos en ellos al tiempo, que favorecemos su desarrollo gracias a la reestructuración recíproca.

Así pues, el cuento, gracias al lenguaje y al movimiento, aborda y estimula todas las *dimensiones del niño/a*. Nosotros queremos resaltar que todas las dimensiones tienen un soporte en la dimensión motriz, que es para nosotros la piedra angular donde las demás dimensiones se insertan y se ven reflejadas.

Todo se observa y se realiza «en» *la motricidad total*, ya que en ella se contiene, se observa y se trabaja *la totalidad de la persona*. La motricidad, así considerada, implica aspectos importantes de todas las dimensiones de la persona: *conativa, cognitiva, relacional, social, afectiva, fantasmática, ética...*

La motricidad implica la totalidad: vida inicial (WALLON, 1984, 11); expresión global primera: tónica, postural, gestual (AJURIAGUERRA y ANGELERQUES, 1993,11); una desde el principio supervivencia y comunicación (AJURIAGUERRA, 1993, 52); primera relación: en el diálogo tónico y en la postura, y posteriormente, en el gesto (AJURIAGUERRA y ANGELERQUES, 1993,8), constitutivo de la autoconstrucción en el otro (AJURIAGUERRA y ANGELERQUES, 1993, 15-16); primera socialización (idem, p. 3); primer conocimiento (WALLON, 1984, 124) y el tiempo; hace posibles y sostiene todas las praxias o habilidades motrices, la actuación y el dominio/adaptación al medio.

6. Algunas ideas fundamentales en relación al movimiento

1. *La motricidad no es un instrumento*, ni un medio para conseguir conocimientos, control o relación adecuada. El movimiento es continente, expresión de las demás dimensiones. Todo sucede en el movimiento. El sujeto construye su personalidad en el movimiento.
2. El ejercicio motriz y la motricidad en general son el centro del crecimiento personal y social.

3. En la motricidad el niño se relaciona de forma privilegiada con el educador. Favorece el establecimiento del vínculo positivo: educador/niño.
4. En la motricidad el niño se integra en el grupo (*dimensión social*), adquiere posición y prestigio, ocupa un lugar en el grupo; se autoafirma en el grupo (actúa ante él); se solidariza, se adapta; alterna el deseo e iniciativa (parejas, grupo); percibe al otro: salva, ayuda, aplaude, se alegra con él; percibe/acepta la norma.
5. En la motricidad el niño se relaciona con los otros (*dimensión relacional*): niño/educador, entre niños; se favorece la calidad del vínculo: hacia la superación de la oposición/sumisión, hacia la pareja (alteridad); amistades; «novios»; elegir compañero.
6. En la dimensión motriz también se trabaja la actividad cognitiva: nociones, proyectos, inventos, simbolización, representación... cuerpo (conocimiento, conciencia);
7. En la dimensión motriz, el universo imaginario aparece tanto en actividades propuestas como espontáneas. Es el aspecto inconsciente del mundo afectivo. Creemos que no hay que ocultarla, negarla. La Psicomotricidad de Integración (PMI)⁴ la trabaja tanto en las actividades globales (espontáneas) como en las específicas, necesidades/deseos inconscientes (fusión/identidad); agresividad inconsciente: destruir, oponerse; posesividad inconsciente: al educador, niños, objetos; transferencia; identificaciones; proyecciones; omnipotencia; crear, construir, dejar huella; temores profundos: morir, perderse, abandono, ausencia, soledad, falta de alimento/de casa; culpabilidad; agilidad, angustia, temores; alteraciones emocionales.
8. En la dimensión motriz, surgen momentos privilegiados para la vivencia y expresión de otras dimensiones:
 - *Éticas*: vivencia de lo que está bien/mal; asumir consecuencias de las acciones; vivir buenos sentimientos: ayuda, compasión, justicia; tratar al otro como fin, no como medio; colaborar en el trabajo grupal (solidaridad); no hacer daño, no estropear objetos.
 - *Volitivas*: esfuerzo, persistencia (acabar la acción), atención; optar, elegir, aplazamiento del deseo, actitud positiva ante la dificultad o el fracaso.

4. Tener muy presente lo que se indicó en su lugar sobre la repercusión de estas sesiones en los niños.

9. En la dimensión motriz el niño se expresa/reactualiza/elabora su mundo afectivo: los impulsos, necesidades, afectos, sentimientos, deseos. El movimiento favorece el autoaprecio, la seguridad, la alegría, la capacidad de disfrutar...
10. La gran diversidad de actividades y ejercicios motrices permite al niño topar con límites, y eso favorece la tolerancia a la frustración y la capacidad de esfuerzo, al igual que conseguir logros motrices favorece al aumento de la autoestima del niño.
11. En relación con el niño, nosotros estructuramos la multiplicidad de aspectos motrices *en cuatro apartados*:
 - *competencia* (rendimiento adecuado en relación a la edad, grupo, posibilidades del niño, punto del que partía, etc.);
 - *placer* (capacidad de disfrutar con cada aspecto de la motricidad);
 - *seguridad*;
 - *creatividad*.
12. Se pretende *todo el placer motriz*. El niño vive y expresa un placer intenso en las tres dimensiones de su motricidad: tónica, primitiva y de dominio/control. Integración del placer, unidad de placer.
13. Nosotros intentamos *atender sistemáticamente*, en cada sesión, a la necesidad infantil de:
 - a) *Placer motriz primitivo*: satisfacción del deseo inmediato, paso directo al acto, agitación, pasividad, contacto corporal, espontaneidad, expresividad sin límites, etc.
 - b) *Placer de crecer*: de dominar (espacio, propio cuerpo, medio, movimiento), de imitar/identificarse, de recibir y acoger la iniciativa del educador.

El componente de disfrute, de placer del movimiento es esencial y nosotros lo queremos trabajar de modo explícito y sistemático en cada sesión, en actividades programadas y espontáneas, dando respuesta al placer por el movimiento espontáneo y placer por el control del movimiento.
14. Tanto la *actividad motriz espontánea como el movimiento propuesto, son esenciales* nuestro trabajo. El niño necesita ensayar, investigar, satisfacer

necesidades. Y por otro lado debemos recordar que de los 2 a los 7 años es la edad crítica para el aprendizaje de los patrones motrices básicos, los cuales debemos trabajar de forma sistemática, no sólo favorecerlos. Al mismo tiempo, hay otros aspectos motrices que favorecen estos aprendizajes y deben ser trabajados, como son: capacidad de inhibir el movimiento, independencia segmentaria, etc., que favorecen las exclusiones cerebrales y liberan el neurocórtex para otros aprendizajes.

15. Incluimos el ejercicio motriz entre situaciones expresivas, y en el marco de una relación hacia el crecimiento. En forma y dosis adecuadas, no contradice a la globalidad (FONSECA, 1983, 19) y facilita su evolución natural hacia la diferenciación. Así pues, junto a la actividad motriz espontánea, la PMI practica la actividad motriz propuesta como invitación a superar un reto, siempre en el ámbito de una relación sincera y afectiva con el niño/a.
16. El movimiento durante las sesiones debe ser intenso y lúdico al mismo tiempo. El liberar las inhibiciones, el alejar los temores profundos y los relacionales, mejora la imagen personal (poder, fuerza); conduce de modo espontáneo a la «relajación»; sin olvidar los efectos fisiológicos positivos.

7. La importancia de la identificación

Cuando el niño se aproxima a los cuentos de hadas, se retrotrae al mismo tiempo a situaciones de su vida personal y da entrada a sus fantasías, y a veces también a arriesgadas peripecias y aventuras que jamás podría inventar él solo. *Al identificarse* con los protagonistas de estos cuentos, el niño comienza a estar más dotado para comprender sus propias dificultades y puede llegar a considerar la idea de que un día él también llegará a superarlas.

La identificación es un proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones (LAPLANCHE, 1993, 184).

En general, el niño elige de manera espontánea a uno de los personajes del cuento como protagonista con el cual se identifica, y absorbe de él aspectos fundamentales de su personalidad, por ejemplo, cómo resuelve los conflictos; son historias que cuanto más se las cuenta más van soltando su riqueza, los niños así lo perciben, a veces desde su inconsciente, y por eso les piden a sus padres que les cuenten la misma historia innumerables veces. Además, establecen un lazo afectivo entre el adulto que lee y el niño que escucha, y éste llegará a tener la

sensación de que cuando su padre o su madre le leen o le cuentan estas historias, ellos se interesan por lo mismo que a él le apasiona. Por ello es fundamental la actitud que adopta el adulto que lee la historia al niño.

El cuento donde la heroína o el héroe se ven metidos en situaciones peligrosas de cualquier índole pero acaban por ser redimidos, le está asegurando al niño que a él le va a pasar lo mismo, y siente gran sensación de alivio. Piensa confiadamente que sus propias angustias, sean parecidas o no a las del héroe, también desaparecerán, y todo acabará en alegría.

8. Proceso de elaboración del cuento vivenciado motrizmente

1. Puede ser contado previamente en clase, lo que favorece la anticipación de la acción, pero compromete el aplazamiento del deseo y la inhibición voluntaria.
2. Contar el cuento previamente, favorece la globalización.
3. Enmarcamos el cuento en el ritual de entrada: Empezamos a través de la pregunta, un personaje o simplemente «Había una vez...».
4. Para empezar a vivenciar, utilizamos el alumno modelo.
5. Ayudamos a que los niños *se identifiquen* con un personaje del cuento.
6. Distribuimos la sala en función de los espacios del cuento.
7. Permitir «zonas de juego libre» donde evadirse de la presión de la narración.
8. El psicomotricista debe ir asumiendo diversos personajes a lo largo de la narración, con señales de identificación: postura/posición, tono de la voz, vestimenta/distintivo.
9. Preguntar sobre la secuencia, es decir, cómo han llegado allí (recordar), qué pasará (proyectar).
10. Seleccionar del cuento las secuencias más significativas, acentuarlas.
11. Podemos introducir actividades motrices dirigidas.
12. Buscar la pregunta, respuesta, implicación del niño.
13. Las situaciones de peligro: cuidar al más «débil» de la clase (zonas de protección).

14. Crear un nivel de tensión emocional ajustado al grupo.
15. Que el final sea claro y feliz.
16. Hablar libremente y emocionalmente sobre el cuento vivido.
17. Pedir la representación del cuento, a través del dibujo, modelado, etc.

9. Objetivos de los cuentos vivenciados

De entre la multitud de cuentos disponibles, seleccionamos algunos clásicos que por sus características nos permiten trabajar aspectos fundamentales en la prevención y desarrollo integral del niño. En general, con dichos cuentos buscamos:

- Favorecer la simbolización.
- Favorecer el placer sensomotriz en sus diversas acepciones.
- Favorecer la comunicación.
- Desarrollar la creatividad.
- Mejorar la competencia y seguridad motriz.
- Favorecer la autoestima.

Y de manera más concreta, con relación a las diversas dimensiones del niño, nos planteamos como objetivos básicos:

1. *Objetivos motrices:*

- Desarrollar la expresividad motriz.
- Saber mantener el papel del personaje.
- Realizar actividades motrices espontáneas.
- Mejorar las habilidades motrices globales y segmentarias.
- Disfrutar de la actividad.
- Favorecer la creatividad y seguridad motrices.
- Aprender a representar las acciones motrices.

2. *Objetivos cognitivos:*

- Seguir el relato y recordar la sucesión de acontecimientos.
- Reconocer quiénes son y qué hacen los personajes.
- Ser capaz de imitar a los personajes (acciones).
- Trabajar las nociones básicas: dentro-fuera, bueno-malo...
- Mantener la atención.
- Comprender las consignas y saber seguir la secuencia.
- Favorecer la creatividad cognitiva.
- Disfrutar de la representación.
- Reproducir y verbalizar las propias ideas.

3. *Objetivos relacionales:*

- Adaptarse y coordinar el juego con los otros.
- Tomar conciencia de grupo.
- Participar activamente.
- Aprender a respetar el material y las normas.
- Mejorar la capacidad de escucha.
- Valorar y aceptar propuestas de los otros.
- Favorecer la creatividad y seguridad relacional.
- Expresar y verbalizar delante del grupo.

4. *Objetivos afectivo-emocionales:*

- Poder expresar los temores y deseos.
- Proyectar a partir del juego imaginario.
- Disfrutar de vivir situaciones imaginarias.
- Autoafirmarse delante del adulto y otros niños.
- Expresar y gestualizar la agresividad.

- Favorecer la creatividad y seguridad afectiva.
- Ser capaz de verbalizar y simbolizar sus vivencias.
- Reconocer y expresar las emociones.
- Favorecer los procesos de identificación.

10. La sesión de cuento vivenciado

La sesión de cuento sigue una estructura similar al resto de sesiones que realizamos, es decir:

1. *Entrada* (tiempo para hablar y para escuchar):

- Diálogo inicial.
- Durante este tiempo hablamos del cuento que vamos a desarrollar.
- Qué necesitamos para jugar.
- Presentamos la distribución del espacio.
- Recordamos normas.
- Iniciamos el cuento.

2. *Núcleo* (tiempo para jugar y para descansar):

- Vivenciación del núcleo del cuento, de los aspectos seleccionados. Conviene que incluya algún objetivo motriz y/o nocional.
- Durante este periodo se desarrolla el cuento, es el momento de identificarse con un personaje del cuento, por ejemplo, con Pinocho, como veremos posteriormente.
- Es conveniente enunciar algunas características del desarrollo del cuento:
 - Debemos tener pensado el cuento en función del grupo.
 - No contamos ni representamos el cuento en su totalidad, sino que es una versión libre donde acentuamos los momentos del cuento que más nos interesa trabajar.
 - Debemos saber combinar los momentos de motricidad espontánea, juego libre, con los momentos de juego propuesto.

- Utilizamos la pregunta para comprobar que nos siguen en el cuento.
 - Hemos de ser flexibles en el desarrollo del cuento, tanto en los tiempos como en los juegos que surjan, siempre que no perdamos el hilo narrativo⁵.
3. *Salida* (tiempo preferente de representación): cuidarla con esmero, dada la implicación afectiva que generalmente se ha vivido.

11. Un ejemplo de sesión

TEMA: PINOCHO (Muñeco articulado).

NIVEL: P4 y P5.

1. OBJETIVOS:

- a. Observar el ritmo personal. Acercarse al ritmo del grupo.
- b. Vivenciar un elemento de la cara, muñeca, codo, rodilla.
- c. Independencia segmentaria de muñeca, codo, rodilla.
- d. Hacer la estatua o muñeco de madera (control global del cuerpo).
- e. Realizar la prueba de equilibrio para 4 años (orientaciones y observaciones).
- f. Vivir el mundo mágico, los temores infantiles, en un ambiente lúdico.
- g. Vivir el placer sensomotriz.
- h. Posibilitar y fomentar manifestaciones de alegría (espontáneas y regladas).
- i. «Relajación» (pasar hacia la pesantez, desde el silencio e inmovilidad).

2. ACTIVIDADES:

- a. «Gepeto era un carpintero muy bueno. Cuando era ya muy mayor, quiso hacer un muñeco tan hermoso que pareciera un niño. Cogió su martillo y una herramienta (escoplo) y comenzó a trabajar» (imitación rítmica).

5. En estas sesiones se congregan aspectos aparentemente polares: un marco rígido, ritual, y un acercamiento a zonas profundas afectivo-fantasmáticas. Por lo tanto, una máxima expresividad psicomotriz y un marco extremadamente prefijado.

- b. «Después, para acabar el muñeco de madera, cogió una lija y le lijaba la frente, la muñeca, el codo, la rodilla...». Cada niño se va masajeando esas partes orientados por el maestro; el especialista «lo hace» sobre un muñeco articulado oculto.
- c. «¿Habéis acabado ya? Yo sí... ¡Oh!... Gepeto se puso muy contento: “si tuviera vida... sería mi hijo...”. ¿Se llamará Pinocho? ¿Quién podría hacer como Pinocho?...»
- d. «Cuando llegó la noche se durmieron todos (lo hacen, sentados). Entonces vino el Hada de los buenos deseos, y tocó a Pinocho (se toca a cada niño). Cuando amaneció, Pinocho empezó a mover las muñecas, codos, rodillas». Los niños imitan los movimientos del muñeco. «Se levantó, comenzó a andar, saltar, correr... “¡Papá, puedo andar!”, dijo Pinocho. Gepeto le dijo: “ahora eres mi hijo de verdad”; y le dio un abrazo. Pinocho se fue a jugar a la calle con los demás niños». (Juego libre).
- e. «Pero detrás de un árbol estaba el zorro Gedeón, que decía: “si atrapo a Pinocho lo podría vender al dueño del circo, y me darían mucho dinero...”». (Juego de persecución y encarcelamiento).
- f. «Y Pinocho tenía que trabajar mucho en el circo. Una de las cosas que hacía es la siguiente... (obj. n° 5). Pero lo peor no era trabajar en el circo, sino estar prisionero, sin poder jugar, sin ver y sin estar con su padre Gepeto».
- g. «Una noche, mientras todos dormían, vino el Hada de los Buenos Deseos, tocó a Pinocho y quedó libre. Pinocho corrió a toda velocidad hasta llegar a casa».
- h. «Gepeto y Pinocho se llenaron de alegría, llamaron a muchos niños para jugar e hicieron una gran fiesta».
- i. Terminar con «relajación», iniciando el proceso hacia la pesantez, mediante elevaciones y caídas.
3. SIMBOLIZACIÓN:
- Imitar los movimientos que hace Pinocho.
 - Mandarle que haga movimientos y decirle si lo ha hecho bien.
 - Dibujar a Pinocho.

4. MATERIAL:

- Triángulo.
- Muñeco articulado.
- Cassette con música alegre infantil y clásica.
- Magnetofón.

5. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS:

- Act. 1: se podría imitar el golpe del martillo golpeando con la parte inferior del puño contra la parte superior del otro.
 - Obj. 2: quedar de acuerdo previamente con el maestro en la parte de la cara a resaltar.
 - Act. 2: el muñeco está oculto dentro de una bolsa, tras una tela, etc.
 - Act. 3: imitar una o dos posturas del muñeco (sentados).
 - Act. 4: escenificar bien la llegada del Hada, la alegría de Pinocho al poder moverse, etc.
 - Act. 5: imitar al zorro con gestos amplios, lentificados... que produzca un miedo controlado.
 - Obj. 3: «con los ojos abiertos, las manos cruzadas en la espalda, flexionar el tronco en ángulo recto, y mantener esta posición durante 10 segundos».
 - Act. 7: igual que la Act. 4. Provocar el cambio rápido de reposo a la carrera.
 - Act. 8: inducir a bailar al ritmo de una música infantil de éxito (tipo TV). Acercamiento al seguimiento del ritmo exterior.
 - Act. 5, 7, 8: no olvidar que son las principales de esta sesión (obj. 6-8).
 - Introducir la relajación mediante la palabra «dormir» y la imagen de un muñeco de trapo: «Vamos a dormir... X. parece un muñeco de trapo: tiene los ojos cerrados, una postura cómoda, está bien quieto».
- «Os cogemos de un pie y después de una mano, los moveremos un poco y después los dejaremos caer sobre nuestra mano; a ver si los tenéis como

un muñeco». Se eleva el pie unos 5 cm. y se deja caer sobre la palma de la mano; luego (o previamente) se balancea lentamente.

Referencias bibliográficas

- AJURIAGUERRA, J. (1993). "Organización neuropsicológica de algunas funciones de los movimientos espontáneos al diálogo tónico-postural y las formas precoces de comunicación". *Psicomotricidad, Revista de estudios y experiencias*, 45, 45-48.
- AJURIAGUERRA, J. y ANGELERGUES, R. (1993). "De la Psicomotricidad al cuerpo en relación con el otro. A propósito de la obra de Henri Wallon". *Psicomotricidad, Revista de estudios y experiencias*, 42, 11-23.
- BETTELHEIM, B. (1995). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Ed. Crítica.
- BRASEY, E.; DEBAILLEUL, J.P. (1999). *Vivir la magia de los cuentos*. Madrid: EDAF.
- BRYANT, S. (1987). *El arte de contar cuentos*. Barcelona: Hogar del libro.
- FONSECA, V. Da (1983). "La Psicomotricidad. Movimiento y adaptación". *Psicomotricidad, Revista de estudios y experiencias*, 11, 5-23.
- LAPLANCHE, J. y PONTALIS, B. (1987). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- MATO, D. (1991). *Cómo contar cuentos*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- PADOVANI, A. (1999). *Contar cuentos: Desde la práctica hacia la teoría*. Barcelona: Paidós.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1997). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe. Vigésima primera edición.
- ROWSHAN, A. (2001). *Cómo contar cuentos*. Barcelona: RBA Libros.
- WALLON, E. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Grijalbo.

La escuela: un nuevo escenario para la psicomotricidad¹

Miguel SASSANO

Correspondencia

Miguel Sassano
Necochea 2573, Ramos Mejía,
(CP 1704), Provincia de Buenos
Aires, Argentina

E-Mail: msassano@fibertel.com.ar

Recibido: 18/02/2008
Aceptado: 25/04/2008

RESUMEN

En las puertas del nuevo siglo, para una educación casi esclerosada, aparecen nuevos aires de cambio, anclados en las reformas educativas que se van gestando en muchos países, aun bajo distintos paradigmas. La escuela se transforma entonces en un nuevo escenario posible para la Psicomotricidad. En primer término, hablamos sobre lo que hemos dado en llamar «Abordaje Psicomotriz» en la escuela, planteo referido a una relación de ayuda, para facilitar el camino, el proceso que va desde la dependencia a la mayor autonomía. Por ello, la Psicomotricidad en la escuela no es una técnica, una materia más, es, en todo caso, un enfoque que atiende a la globalidad del niño, a la revalorización del cuerpo y del movimiento en ese ámbito. En segundo lugar exponemos sobre la «hora de Psicomotricidad» o la «sesión de Psicomotricidad», donde alumnos, maestros y Psicomotricista comparten una hora semanal, favoreciendo el juego corporal y la actividad espontánea a partir del ofrecimiento de objetos que operan como disparadores y acompañantes. Vamos a comentar sobre el espacio físico, los objetos, el trabajo en sí mismo y su respectivo encuadre, dejando claro qué hacemos, qué cosas se pueden y cuáles están prohibidas en la sesión. Y por último, de cómo tanto el *Abordaje Psicomotriz* como la *Hora* o *Sesión de Psicomotricidad* en la escuela, se transforman en un abordaje preventivo y de salud, por ser el lugar privilegiado donde el niño puede descargar su impulsividad motriz sin culpabilidad, descarga que

-
1. Este artículo reproduce la conferencia impartida por el autor 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.

es condición esencial de su equilibrio afectivo. Cuando hablamos del cuerpo en educación, no se trata solamente del cuerpo del niño... también del cuerpo del educador, de sus resistencias y de la necesidad de modificar las capacidades vinculares para darle sentido a las acciones propias y del alumno. Interrogarse sobre el lugar del cuerpo en la educación es interrogarse sobre la Psicomotricidad en este nuevo escenario.

PALABRAS CLAVE: Escuela, maestro, alumno, abordaje psicomotriz, sesión de psicomotricidad.

The school: a new setting for the psychomotricity

ABSTRACT

In the hall of the new century, for an almost paralyzed education, new airs of change appear, even anchored in the educational reforms that they are gestating in many countries, under different paradigms. School becomes then a new possible setting for the psychomotricity. First of all, we talk about what we have called «Psychomotor Approach» in the school, a position referred to a relationship for help, to facilitate the way, the process that it goes from the dependence to the biggest autonomy. So, psychomotricity in the school is not a technique, a subject more, it is, in any event, a focus that it assists to the child's overall, to the revaluation of the body and of the movement in that environment. In a second place, we talk about the «hour of psychomotricity» or the «session of psychomotricity», where students, teachers and the psychomotor therapist share a weekly hour, favouring the corporal game and the spontaneous activity starting from the offer of objects that they operate as triggers and companions. We present the physical space, the objects, the own work and their respective alignment, leaving clear what we make, what things they are allowed and which ones they are prohibited in the session. And lastly, we speak about how so much the «psychomotor approach» as well as the «hour or session of psychomotricity» in the school, becomes a preventive and healthy focus, because they are the privileged place where the child can discharge their motive impulsiveness without guilt, a discharge that is essential condition for their affective balance. When we speak about body in education, it is not only the child's body... we also speak about educator's body, about their resistances and about the necessity of modifying the relationship capacities to give sense to the own actions and the student's actions. To be interrogated on the place of the body in the education is to be interrogated on the psychomotricity in this new setting.

KEY WORDS: School, teacher, student, psychomotor approach, session of psychomotricity.

Palabras previas

Esta conferencia es una exposición preparada con ideas y conceptos elaborados durante muchos años, en virtud de nuestras lecturas e intercambios. Por lo tanto, es posible que el lector encuentre temas que han expresado muchos autores antes que nosotros y que compartimos sinceramente. Pero ellos se han hecho carne en nuestro cuerpo, sin que por ello nos atribuyamos su autoría. Sí, en cambio, el orden arbitrario de su compilación y ordenamiento.

1. Introducción

La Psicomotricidad es una práctica que surgió a principios del siglo pasado, como una actividad relacionada con los procesos terapéuticos dirigidos a las personas que, de alguna manera u otra, necesitaban rehabilitar o habilitar alguna función. Ese fue y es un claro campo de acción para la práctica psicomotriz, que día a día continúa actualizándose y renovándose.

Sin embargo, ahora, en las puertas del nuevo siglo, con una educación casi esclerosada, aparecen nuevos aires de cambio, anclados en las reformas educativas que se van gestando en muchos países, aun bajo distintos paradigmas. ¿Es entonces la escuela un nuevo escenario posible para la Psicomotricidad?

Como dice Rousseau: «no sabemos tocar, ni ver, ni oír más que como nos han enseñado» (citado por GARCÍA FERRÉ, 1992, 24). Y esto sucede porque históricamente la escuela está destinada a transmitir conocimientos «científicos» y paradigmas relacionados con el poder de turno donde el cuerpo ha ocupado un lugar secundario, incluso de postergación y menosprecio.

Mannoni (1982) afirma que las instituciones escolares tienen como objetivo garantizar la reproducción correcta del sistema. Allí una ideología educativa basada en la noción de «rentabilidad» no admite la noción de «tiempo perdido», y sin embargo la calidad de la relación del adulto con el niño está hecha de esta disponibilidad tejida por el «tiempo perdido».

Actualmente –continúa– los padres absorbidos por el ritmo de la vida urbana y los docentes absorbidos por hacer rendir, no encuentran el tiempo para reír, para jugar y cantar con sus hijos, con sus alumnos.

Esa misma escuela, además, es la que limita el accionar corporal al recreo o a la Expresión Corporal, o al juego de las clases de Educación Física. No admite otros «movimientos» fuera de estos contextos, lo que es muy evidente para nosotros

desde que ejercemos la docencia, hace ya más de treinta años, y lamentablemente no ha cambiado demasiado. Es el lugar de la marginación y limitación en toda la estructura educativa.

Este espacio de menosprecio, generado por una cultura dualista, cartesiana, nos había llevado a un callejón sin salida, al que resistimos fervorosamente porque de ningún modo coincide con nuestro concepto de la persona humana, que propone un enfoque que atienda a la globalidad del niño, a la revalorización del cuerpo y del movimiento.

Sostenemos que al docente no debe bastarle con que el alumno realice bien sus operaciones matemáticas o que responda satisfactoriamente a una evaluación de Ciencias Sociales, porque ninguno de los aprendizajes dejará de estar registrado en el cuerpo. Se inscribirán en él.

¿Cómo es posible que siendo el cuerpo del alumno, el del maestro, el del director, el del portero, el único elemento permanente en toda la vida escolar, no fuera considerado en su correcto lugar?

En la época de la globalización, de la difusión de la imagen y el sonido por Internet, de las autopistas informáticas, del nuevo sistema de comunicaciones, les venimos a hablar de la unidad indispensable para la subsistencia: *el cuerpo*, como elemento básico de la constitución de la persona y de la importancia que ello reviste para la educación.

Buscando encontrar los nuevos paradigmas que mueven hoy a las Ciencias Humanas, ya no nos alcanza con pensar a la persona como una unidad bio-psico-social, como se dijo hasta hace poco tiempo, e incluso aún hoy por algunos profesionales, sino que el carácter complejo de nuestra mirada desde la Psicomotricidad nos llevaba a analizarla como *bio-psico-socio-eco-cultural* (BOTTINI, 1998, 172).

De esta trama de condicionamientos *bio-psico-socio-eco-culturales* es efecto el cuerpo (y la persona en su dimensión global), y actuando en ella es que actuamos sobre él (y la persona toda).

Ese cuerpo es indisociable del tiempo y el espacio, por lo tanto, emergente de las circunstancias históricas y del contexto social determinante del sujeto. La manera de llevar el cuerpo, de presentarlo, de expresarlo, es producto de las relaciones entre el individuo y el medio.

2. Algunos conceptos de la Educación Psicomotriz

Por algunas cosas extrañas de las Ciencias, ni los filósofos deben aclarar qué hacen, ni los médicos cómo actúan, ni los abogados su hacer.

En cambio, los Psicomotricistas debemos dar cuenta de manera casi permanente de nuestro quehacer, de nuestra práctica, pues el nuestro es un territorio muy disputado, por la variedad de aportes que convergen en el intento de brindar bases sólidas para su más clara conceptualización.

Hemos sostenido (SASSANO y BOTTINI, 1991, 40) que el primer obstáculo es la propia palabra Psicomotricidad, con la ambigüedad intrínseca que pretende expresar una organización referida a la relación entre el aparato psíquico y el Sistema Nervioso o, mejor aún, la interdependencia entre la actividad psíquica y el funcionamiento motor.

Hablar de la Psicomotricidad no es considerar a la motricidad desde la óptica anátomo-fisiológica, sino desde la integración en acciones que ponen en juego a la totalidad del sujeto, tal cual es, en función de su propia historia, con los otros y los objetos.

Cuando decimos Psicomotricidad, *hablamos de las producciones del sujeto: miradas, sonrisas, llantos, movimientos en tanto gestos, juego, lenguaje, producciones todas ellas que tienen lugar en el cuerpo, en relación con el otro.*

El conjunto de estos fenómenos se sitúa en la perspectiva del propio cuerpo tal como es vivenciado, investido y jugado en la acción. Es decir, en la realización motriz, que es donde se ubica el punto de anclaje de la Psicomotricidad.

Consideramos, entonces, que nuestra práctica tiene un modo de intervención que vehiculiza el accionar del sujeto, no busca enseñar ni recuperar daños motrices particulares, sino que ejerce una acción tendiente a la mayor armonía posible en cada sujeto.

Lo específico de la Psicomotricidad está en el hacer, como una de esas producciones corporales, pero también como síntesis de conocimientos, emociones y afectos. Es decir, de saber (SASSANO y BOTTINI, 2000, 27).

Es a través de la acción que nos relacionamos con el medio y satisfacemos nuestras necesidades. Ese movimiento humano es producto del interjuego entre la actividad tónica y la actividad cinética, entre la expresión de sí y la adaptación al mundo externo, en un medio físico, espacial y temporal determinado.

Pero cobra significado en el medio social, origina representaciones en un medio simbólico, se internaliza y dispone para el movimiento, se relaciona con lo cognitivo y lo afectivo.

«Es el saber hacer, querer hacer y desear hacer» (DEFONTAINE, 1982).

Los Psicomotricistas situamos nuestra mirada en ese *Hacer Significativo*, en ese interjuego, donde el movimiento es una manifestación del psiquismo, cargada de significado, orientado, con sentido y dirección. *Ese es el gesto*. Gesto que da significado, gesto que comunica con los otros, gesto que se asienta en las primeras relaciones emocionales y que no se detiene en el tiempo, que se resignifica en el devenir de la vida. *Movimiento como emoción exteriorizada*.

Si bien insistimos en el lugar del cuerpo como espacio donde se articulan todas las producciones, *el acento de la Psicomotricidad se da en el hacer transformador del sujeto* (SASSANO y BOTTINI, 2000, 28).

Hacer transformador, en tanto que es a partir de las producciones corporales dadas en un aquí y ahora, en relación a los sujetos y objetos que allí se encuentran, que el sujeto psicomotor modifica sustancialmente el vínculo que establece con esos otros, a la vez que se modifica él mismo, en permanente aprendizaje.

Es a partir de esta mirada tan particular del hombre, del cuerpo y de sus producciones, que nuestra práctica toma tres orientaciones: *la Reeducción Psicomotriz, la Terapia Psicomotriz y la Educación Psicomotriz*. A esta última nos referiremos en este artículo, y lo haremos discriminando dos aspectos de una misma práctica.

En primer término, queremos hablar sobre lo que hemos dado en llamar «Abordaje Psicomotriz» en la escuela.

Nuestra particular manera de ser y considerar al hombre (SASSANO y BOTTINI, 1991), también nos hace ver de una particular manera el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aprender a cambiar cambiando, aprender la realidad no sólo en la dimensión material y cognitiva, sino también en la emocional y la simbólica.

El movimiento y el gesto son entonces dos elementos esenciales para aprender y operar.

Pero, ¿qué pasa cuándo la escuela limita el juego y el accionar corporal al recreo o a las clases de Educación Física? ¿Qué pasa cuando el cuerpo del niño

se manifiesta en el aula o en la fila desestructurando «cierto orden»? ¿Qué pasa cuando se produce un inquietante movimiento o murmullo en el aula, en la sala?

Los docentes no hemos recibido la preparación de una disponibilidad corporal para poder ver las verdaderas necesidades del niño: dar-recibir, escuchar-emitir, contener-ser contenido, tocar-ser tocado, mirar-ser mirado. No poseemos una actitud de reciprocidad. Somos los que sabemos, podemos y además, tenemos poder.

En algún momento, las maestras de educación inicial fueron la excepción, pero ahora parece manifestarse de nuevo esa distancia, obligados por la urgente necesidad de la sociedad de introducir cada vez más temprano a los niños en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Entonces: ¿podemos cambiar la actitud hacia una postura donde la comunicación se transforma en esa actitud recíproca, donde se requiere de un otro para intercambiar? Muchas veces el niño no necesita que le den, sino ser recibido; no necesita tanto que le digan, sino ser escuchado. Con mucha frecuencia, los docentes también. Para producir una fluida comunicación es necesario incluir al alumno en un proceso de exploración y descubrimiento, donde se deje de privilegiar el producto del otro para valorar la propia producción. Pero, ¿podrá ser posible cuando los docentes sólo aprendimos cómo transmitir actividades metodológicamente a otros y no a explorar y descubrir nuestras propias posibilidades creativas? ¿Podrá ser posible cuando nos sometemos a las preocupaciones por lo propedéutico en desmedro de la función propia de cada nivel educativo?

Sostenemos (SASSANO y BOTTINI, 2000) que *para poder crear, es necesario recrear placenteramente*, dejar al niño hacer, traer sus propias necesidades e inquietudes y recogerlas, para así poder, desde esa motivación interna, transformar en productivos esos intereses que habitualmente la escuela desecha. Para ello, es imprescindible la implicación corporal y afectiva del docente, aunque esto signifique apartarse del currículo preestablecido.

Curiosamente, cuando podemos asombrarnos de la producción del niño y aprender con él y de él, nos descubrimos extraordinariamente creativos.

Este planteo que estamos efectuando *se refiere a una relación de ayuda*, que facilita el camino que va desde la dependencia a la mayor autonomía. Y de esto se trata: de conceptualizar de manera distinta a la Educación.

Por ello, la Psicomotricidad en la escuela no es una técnica, una materia más; es, en todo caso –y por eso nuestra insistencia–, *un enfoque que atiende*

a la globalidad del niño, a la revalorización del cuerpo y del movimiento en ese ámbito.

Para ello, es necesario que los docentes nos incluyamos más activamente en este proceso de cambio y podamos encontrar espacios que nos permitan ver los temores y miedos que estos mismos cambios producen en nosotros.

Según esto, obviamente, *sólo es posible transmitir y aprender bien aquello que uno mismo vivió*, pues nadie aprende mediante la experiencia ajena.

3. El aprendizaje es de cuerpo entero y con placer

Un criterio adecuado para abordar cualquier tipo de contenido educativo es tener presente que el niño es el propio centro de la apropiación de los conocimientos y de su experiencia de vida.

A medida que va creciendo acrecentará sus apropiaciones cognitivas, como una espiral que se despliega sobre aspectos cada vez más complejos.

Esta complejidad creciente es también válida para los adultos, quienes agudizarán sus propias ideas didácticas, en tanto trabajan construyendo proyectos, con sus propias apropiaciones espiraladas.

Estos proyectos se mueven en tres distintos niveles: comienzan en el aula o el patio, se abren al mundo y vuelven, como en un proceso dialéctico, al aula o al patio nuevamente.

Las personas construyen y modifican sus esquemas de conocimientos a partir de las experiencias que les proporcionan aprendizajes significativos.

El espiralado en el desarrollo de las temáticas transversales muestra una forma abierta que se va desplegando en circuitos reiterados, cada vez más amplios, de modo tal que cada recorrido implica lo que ya está y lo que vendrá, lo viejo que se replantea y lo nuevo. Entonces, el cuerpo es portador de pensamientos en acción, de sentimientos, de emociones, de vitalidad.

El cuerpo ocupa en la escuela un lugar incomparable, pues todos los aprendizajes suceden en él y a través de él. Estamos sujetos por él.

Nuestra aproximación se puede producir desde diversas áreas: Expresión Corporal, Educación Física, Teatro, Mimo, Música, Psicomotricidad, teniendo en cuenta la disposición de los espacios físicos, el amoblamiento, los colores, los

materiales y todo cuanto tenga que ver con la arquitectura escolar (que no es el tema de este artículo, pero merecería una larga y medulosa reflexión).

Pero en el trabajo escolar el cuerpo puede y debe tomar una nueva dimensión, integradora, con acento en las producciones (movimientos, gestos, mímica, expresión).

Esta lectura debe ser comprensiva, relacionada estrechamente con los aprendizajes significativos y de los pies a la cabeza, de la emoción a la racionalidad, pasando por la simbolización y los deseos. De cuerpo entero, por el compromiso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo con niños en la escuela tiene entonces su eje fundamental en el cuerpo. Todos los aprendizajes tienen como base de acción el cuerpo: aprendizajes corporales, intelectuales, afectivos.

El maestro debe tomar al niño en su totalidad, pensar que lo corporal está siempre presente, en todo momento, en todo el año, y luego elegir con qué modalidad va a privilegiar su acción didáctica.

Podemos tomar el cuerpo como el eje transversal en la vida del niño y en algún momento seleccionar aspectos específicos en ese camino «en espiral» que puede ir de lo más próximo a lo más alejado. Además, ese cuerpo como ser vivo se define por el movimiento, y éste trae en sí mismo la acción o la regulación de la acción.

Es un cuerpo real. *Él es el mediador y a la vez un sintetizador de los comportamientos eficaces para la apropiación del entorno por parte del sujeto*, como dice Sara Paín (1984).

Este planteo que considera al cuerpo como eje que atraviesa todos los aprendizajes debe estar contemplado en los Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I.), pero además los maestros (todos ellos, de todas las especialidades) tienen que tener algún trabajo corporal sobre sí mismos para poder reconocer el cuerpo del alumno con quien están trabajando. Deben aprender a soltarse, a mirarse, a sentirse, a sentir el contacto con los niños.

Es un trabajo importante y lento, porque no hay posibilidades de un trabajo sobre el cuerpo del otro si no lo hay sobre el propio cuerpo, aun cuando los maestros no sean necesariamente especialistas en lo corporal. Su lugar es un lugar de contacto, de contacto corporal, y no sólo de mediación verbal, como durante mucho tiempo se les hizo creer.

El cuerpo va acumulando experiencias, adquiere nuevas destrezas, automatiza los movimientos de manera de producir programaciones originales de comportamiento. La memoria del cuerpo se conjuga entonces en la memoria del aprendizaje y del deseo.

«Desde el principio hasta el final, el aprendizaje pasa por el cuerpo. Un aprendizaje nuevo va a integrar el aprendizaje anterior; aun cuando aprendamos las ecuaciones de segundo grado, tenemos al cuerpo presente en la numeración, que no se incluye solamente como acto, sino también como placer; porque el placer está en el cuerpo, su resonancia no puede dejar de ser corporal, porque sin signo corporal el placer desaparece. El cuerpo coordina, y la coordinación resuena en placer, placer por su dominio» (FERNÁNDEZ, 1987, 66).

Por ello, al maestro no debe bastarle que su alumno haga bien las multiplicaciones y divisiones, o que responda a una evaluación. Solamente al integrarse al saber, el conocimiento se aprende y se puede utilizar (FERNÁNDEZ, 1987).

Continúa aportándonos Fernández (1987) que no hay aprendizaje que no esté registrado en el cuerpo, así como no hay imagen hasta que el cuerpo no comienza a dominar el movimiento.

La participación del cuerpo en el proceso de apropiación del conocimiento se produce por la acción en los primeros años y posteriormente, también, por la representación, y por otorgar la configuración al conocimiento (PAÍN, 1984).

Todo conocimiento tiene un nivel figurativo que se inscribe en el cuerpo. No necesitamos al pensar, hacer los movimientos, porque la imagen la realiza.

Ese cuerpo es además imagen de gozo, dice Alicia Fernández (1987), al disponer del cuerpo y conocer la alegría sin la cual no hay aprendizaje verdadero. Este placer agregado daría sentido al deseo del otro, lugar de verdadero asentamiento de la persona.

El espacio educativo debe ser de confianza, de libertad, de juego, porque placer y deber no deben estar separados de la actividad.

El cuerpo enlaza entonces dimensiones internas y externas, a través del vínculo como lugar de intersección de la constructividad cognitiva y del deseo, siendo el medio como factor eco-sociológico, quien posiciona la construcción de ese vínculo.

El cuerpo, transversalizado por la inteligencia y el deseo, mostrará de qué modo interviene en el aprendizaje ya corporizado.

Además, agrega Fernández (1987, 71) que el cuerpo es importante también en cuanto a la transmisión de la enseñanza. Aún hoy la escuela apela solamente al cerebro, a los niños de brazos cruzados, atados a sí mismos. Todavía existen escuelas donde el niño parece estar sujeto al banco, sin expandirse, sin probarse, sin incluir lo corporal en el aprendizaje.

Todo esto de lo que hemos hablado configura lo que algunos denominan «Abordaje Psicomotor de la Educación» y que nosotros llamamos simplemente «Abordaje Psicomotor», manera particular de encarar la nueva educación y puerta abierta a un cambio copernicano.

Y lograr esto, desarrollar estas actitudes, es nuestra hipótesis de máxima. Mientras tanto, mientras vamos convenciendo conciencias, existe otra posibilidad, que lentamente se está insertando con mucha fuerza en nuestro medio educativo.

En segundo lugar, nos referimos a la «hora de Psicomotricidad» o la «sesión de Psicomotricidad», siempre dentro del ámbito escolar. En ella se comparte entre los alumnos, la maestra y el Psicomotricista una actividad de una hora semanal, favoreciendo el juego corporal y la actividad espontánea a partir del ofrecimiento de objetos que operan como disparadores y acompañantes.

El espacio físico donde se realiza la actividad varía en relación con las posibilidades de cada escuela. Puede ser un gimnasio cubierto, donde se puedan modificar las dimensiones cuando sea necesario, achicándolo con un límite de bancos y sogas. O bien un salón de dimensiones amplias, o un gimnasio descubierto y soleado, o un aula más pequeña con piso de madera, etc. Es decir, dentro de las comodidades básicas, cualquier espacio es útil, dado que es casi imposible contar con un espacio propio para la Psicomotricidad.

Es importante que el espacio a utilizar sea cómodo, que no tenga muebles que impidan el desplazamiento y conocer todas las posibilidades de riesgo (un «mapa de riesgos»: vidrios, piso con astillas, ventiladores, lámparas, puntas de paredes, etc.) para tomar todos los recaudos necesarios y evitar accidentes.

Afirma Marazzi (1993, 33) que debe «asegurarse la seguridad de los alumnos», porque ese espacio es continente. Las dimensiones, el techo, el piso, las paredes, las puertas, las ventanas, los rincones de la sala donde se desarrolla la actividad son también condicionantes de la actividad y del proceso.

Entre los materiales utilizados encontramos pelotas, frazadas, aros de plástico, telas, sogas, papel higiénico, broches, almohadones, etc. Además contamos con material de desecho: tubos y cajas de cartón, papel de diario, y material gráfico: crayones, lápices, marcadores, papel de diferentes tipos, tamaños y colores. ¡Ah!, y también el propio cuerpo.

El material y la forma de ser presentado, según Marazzi (1993, 33), se elige de acuerdo con el momento grupal, en relación con la actividad anterior y en función de los objetivos que queremos trabajar. Cada material constituye un incentivo diferente. Algunas veces se presenta en el centro de la sala. Otras se reparte a cada uno o se deja en la misma forma en que había quedado en el encuentro anterior. En ocasiones presentamos sólo un elemento por vez; en otras, diferentes objetos al mismo tiempo.

Como esta actividad, así planteada, forma parte de un proceso pedagógico y preventivo, en el contexto escolar tiene marcados algunos objetivos. Según Marazzi (1993, 34), pretendemos que los alumnos logren:

1. Desplegar corporalmente el jugar y enriquecer sus posibilidades creativas para relacionarse con la realidad.
2. Favorecer las experiencias del juego corporal para:
 - a) descubrir, expresar y reconocer sus necesidades y modalidades de acción;
 - b) investigar, reconocer y modificar los propios límites y posibilidades corporales, en función de sus intenciones y respetar los límites y prohibiciones, afirmando la propia identidad;
 - c) disfrutar de su cuerpo y de sus posibilidades de movimiento.
3. Tomar distancia de la acción para favorecer la evolución del pensamiento a través de:
 - a) relatar y graficar las experiencias corporales surgidas en el juego;
 - b) escuchar, expresar, relacionar, reflexionar e intercambiar sobre temas relacionados con el cuerpo.
4. Facilitar el intercambio con otros niños y adultos y buscar que se recreen las propias matrices, modelos de comunicación y aprendizaje.

A su vez, continúa Marazzi (1993, 35), estos objetivos giran alrededor de los siguientes ejes temáticos:

- el propio cuerpo,
- el cuerpo en relación con los objetos,
- el cuerpo en relación con los otros,
- el cuerpo, el espacio y el tiempo,
- el cuerpo y las normas,
- el cuerpo y su simbolización a través de la palabra, el grafismo, la escritura.

«Estos ejes temáticos no son presentados aisladamente. En cada sesión están presentes e interactuando. Se va trabajando cada uno a medida que emergen de la actividad, a medida que surge la necesidad de priorizarlos. Analizamos las posibilidades de cada niño, de cada grupo, en relación con ellos» (MARAZZI, 1993, 36).

Toda esta tarea de nada serviría, si además no nos planteamos un trabajo ordenado con los docentes. Para ello, agrega Marazzi (1993), nos proponemos esta serie de objetivos:

1. Incorporar una mirada y un accionar que tenga en cuenta lo psicomotor.
2. Reflexionar acerca del lugar del cuerpo en la escuela. ¿Cómo se lo mira, cómo se lo atiende y entiende, cómo se lo nombra, cuánto espacio se le da?
3. Seguir atentamente el proceso de cada niño y del grupo.
4. Observar las posibilidades y dificultades, los cambios y las pertenencias.
5. Relacionar las actividades de los niños en la hora de Psicomotricidad y en las otras actividades de la escuela, para comprenderlos de una manera global.
6. Intercambiar aportes con todos los docentes.
7. Investigar sobre la implementación de los recursos aportados por la Psicomotricidad para facilitar el aprendizaje de determinados contenidos.
8. Seguir el propio proceso y observar el propio cuerpo.
9. Reflexionar sobre las características personales del docente que estén marcando, interfiriendo o facilitando la actividad de los niños.

Además, toda tarea tiene que tener ciertos límites, y para ello sostenemos un encuadre muy específico.

Siguiendo la propuesta de Marazzi (1983), y también nuestras experiencias, les comunicamos a los niños que en la «hora o sesión de Psicomotricidad» irán al gimnasio o a la sala a jugar, y que con ellos estarán presentes la maestra y el Psicomotricista. Les indicamos el día de la semana y horario de la actividad, y les pedimos que vengan con ropa cómoda.

Pero además, ya en el espacio de juego, acordamos que al llegar nos sentaremos siempre en ronda. Que después contarán con diferentes elementos para jugar, que está permitido elegir a qué, cómo, dónde, con quién jugar. Que le avisaremos cuando termina el tiempo de juego y que entonces hay que guardar los elementos y sentarse nuevamente en ronda para conversar. Además, que el Psicomotricista y la maestra pueden participar en los juegos.

También, dentro de ese marco se establecen algunas prohibiciones (MARAZZI, 1993):

- *Está prohibido salir del salón sin aviso.* Es necesario delimitar claramente el espacio de juego, para que éste no se prolongue fuera de donde puede ser mirado, contenido. También para que los niños no se retiren cuando sucede algo que les resulte difícil de resolver.
- *Está prohibido lastimarse y lastimar a otros.* Aquí diferenciamos lastimar de golpear o luchar. Está permitido jugar a la lucha, y en ella hay golpes y caídas que son parte del juego; lo que no permitimos es lastimarse. Buscamos que se cuiden, que cuiden su cuerpo, el de los demás y que tomen los recaudos necesarios para ello.
- *Está prohibido romper las cosas que NO son para romper.* Diferenciamos objetos que pueden romperse porque pueden reemplazarse (papeles, cartones, etc.) de los que no pueden. Llamamos la atención sobre los objetos frágiles del lugar de trabajo y que es necesario cuidar (vidrios, espejos) y sobre todo aquellos que pueden lastimar (puntas, escaleras, etc.).
- *Está prohibido seguir jugando cuando llega el momento de ir a la ronda.*

Otras normas y formas de organización van surgiendo con el trabajo y son propuestas por nosotros o por los mismos niños.

Las normas dan sostén y deben ser sostenidas por todos, por eso es importante tomar todo el tiempo que haga falta para trabajarlas, ya que es condición para desarrollar la actividad.

Este encuadre ordena, da una organización a la actividad y se va estableciendo desde los primeros encuentros a través de enunciarlo y trabajarlo con ellos durante la «ronda de inicio», que es la forma en que siempre comienza el trabajo. En ella, se conversa continuamente sobre las reglas de la actividad anteriormente enunciados.

Posteriormente aparecen momentos en que se pregunta por ausencias, se comentan acontecimientos personales, escolares, familiares o grupales. En síntesis, se anticipan algunas situaciones del juego próximo.

Esta ronda de inicio es generalmente de corta duración, pero el hecho de sentarse antes de comenzar a jugar, permite que nos encontremos por un momento todos juntos, nos vemos las caras, miramos como está el grupo. Esto nos brinda la posibilidad de contar algo de todos, sobre todo si alguien quiere hacerlo.

Hay algunas rondas de inicio más largas, en las cuales alguien trata algún tema que interesa al resto del grupo y sobre el que muchos quieren opinar y se da de este modo un mejor intercambio. Son momentos importantes en que se despliegan conocimientos, temas de actualidad que producen temores (robos, secuestros, violencia), experiencias, dudas en relación con diferentes temáticas, etc.

Luego, mediante una consigna, o un gesto, damos inicio al desarrollo de la «sesión propiamente dicha».

«La propuesta es jugar libremente; cada uno elige con quién, con qué, a qué jugar. Cada niño, cada grupo, construye su propio juego. También hay momentos de consignas más dirigidas. Favorecemos el juego corporal a partir del ofrecimiento de objetos que funcionan como disparadores y acompañantes, en un espacio amplio que permite los grandes movimientos. El Psicomotricista participa observando y está disponible corporalmente para jugar con los niños, al igual que la maestra. No dirigen los juegos, intervienen desde la postura, el gesto, la mirada, la palabra. Intervienen buscando favorecer el logro de un objetivo para ese niño, para ese grupo, de acuerdo con el seguimiento que se haya realizado. Orienta la participación de la docente del grupo, que puede hacerlo de diferentes modos: observando, observándose, llevando un registro escrito de lo que sucede, jugando, dando alguna indicación... La intervención va a estar relacionada con sus

posibilidades personales en su rol de docente, con las características del grupo y con cada situación» (MARAZZI, 1993, 32).

Ahora bien, en todo este accionar: ¿por qué montamos un dispositivo como éste, donde jugar libremente permite mostrarse?, ¿por qué intervenimos corporalmente? Simplemente porque habitualmente observamos al niño como encorsetado en una determinada manera de relación, en un juego repetitivo que no evoluciona. Un niño que, pegado a sus deseos, temores y ansiedades, repite estrategias vinculares para defenderse de ellos y del encierro al que lo lleva la escuela.

El Psicomotricista interviene intentado ayudar a llenar las carencias del niño que determinan ese tipo de comportamiento.

Interviene en el juego simbólico del niño buscando ayudarlo a desbloquear las dificultades, es decir, intentando que ese juego repetitivo se pueda desplegar y evolucionar.

La intervención del Psicomotricista es simbólica y juega el rol que el niño le asigna. Es importante que juegue en cada una de las situaciones de acuerdo con la demanda del niño o del grupo pero sin perder de vista el proyecto de trabajo en cada caso. No obstante, ambos, Psicomotricista y docente, deben tener presente que:

«Cuando el niño nos toca, nos acaricia, nos pega, nos empuja, aunque se esté refiriendo a otro que no está, acciona en relación a mí que estoy presente ante él. No sería deseable que adjudiquemos masivamente lo que sucede en la producción de un niño a otro ausente (aun en los términos de transferencia). Por más que no sea el profesional quien merece ese elogio o ese desaire, ese amor, o ese odio, es uno quien recibe el abrazo profundo, la caricia o golpe de una pelota. No sea cosa que con el afán de entender a quien represento, me desentienda de quien soy y de quien soy representado. Sabemos que todo vínculo es tripersonal, pero debemos recordar su carácter bicorporal» (CALMELS, 1990, citado por MARAZZI, 1993, 52).

Y además, deben tener presente que Mannoni (1982) sostiene que no hay nada más peligroso para la sociedad que un niño que no juega, pues se convierte en un destructor del otro. Al no poder poner en escena la ferocidad inherente a lo humano, emplea el odio en lo real, con lo que se cierra desde entonces a toda posibilidad de transposición, de desplazamiento, de juego, y nada se puede dialectizar.

Según él, no queda más que el enfrentamiento, es decir, un mundo en el que casi sólo queda espacio para la muerte del otro.

El ofrecimiento de este espacio de juego diferente genera en los niños dos actitudes bien claras.

Algunos presentan una actitud de *inhibición*, de no hacer. Esto tiene que ver con una propuesta poco habitual para ellos, poco conocida, donde no hay consignas, o son muy pocas, no se propone nada, se deja hacer. Esta actitud dura en general poco, salvo en algún caso aislado, que debemos analizar atentamente.

La otra, más generalizada, es de *agresividad* hacia los adultos y representantes de la autoridad en la sala. Algunos actúan con timidez, otros con mayor resolución, pero todos con la necesidad de descargar esa tensión, lo cual lleva a que esa carga que primero fue compulsiva sea transformada y se manifieste de una manera cada vez más simbólica.

Sin duda, esto sucede en la medida en que el niño va ganando confianza. Winnicott (1972) habla sobre el establecimiento de la confianza basada en la experiencia práctica. Esa confianza debe ser experimentada durante un período bastante prolongado en la etapa crítica de la separación.

«La angustia que genera la separación se calma con el llenado de este espacio por juegos creadores y el empleo de símbolos. La capacidad de formar imágenes, de usarlas de manera constructiva, por recombinação en nuevas figuras, depende de la capacidad del individuo para confiar» (WINNICOTT, 1972, 145).

Al finalizar el momento de juego, entre todos nos ocupamos de guardar el material que utilizamos, y en los últimos minutos volvemos a reunirnos en ronda para conversar. Es la «ronda de cierre». En ella los niños relatan sus juegos, con quiénes lo hicieron, a qué jugaron, cómo sucedió, etc.

El Psicomotricista participa como coordinador de la actividad, favoreciendo el intercambio y la posibilidad de expresarse, con la colaboración del docente.

Cuando termina la ronda, damos por terminada la sesión y los niños se retiran a sus aulas.

4. Después de la sesión

Este espacio, de la «hora de Psicomotricidad» o de la «sesión de Psicomotricidad» que hemos descrito, se ve reforzado por otra tendencia muy actualizada de continuar este trabajo de la sala de Psicomotricidad en el aula o en la sala de jardín.

Después del tiempo que hemos pasado en la actividad corporal, volvemos al aula (que si es de jardín suele estar armada en rincones: la casa, la cocina, los cuentos, etc.) y encontramos seguramente un lugar especial con algunos materiales para realizar actividades gráficas.

Allí los niños reflejan –dice Vega Navarro (2002)– mediante dibujos las actividades realizadas anteriormente. Así pueden tomar distancia de las vivencias, pues hay que pensar en lo que se quiere dibujar, y aparecen los materiales presentes en la sesión, su disposición en el espacio, los protagonistas de los juegos y lo que estaban haciendo. Es un dibujo libre sobre el que hacemos preguntas y anotamos respuestas. Un dibujo que se expone para toda la clase y en el que los niños se reconocen.

Estos dibujos se guardan en una carpeta de Psicomotricidad, aunque a veces aparecen expuestos unos días en los pizarrones y son utilizados en otras ocasiones para que nos vuelvan a contar lo que han graficado, para añadir algo nuevo si lo desean.

Además estos gráficos nos permiten observar la maduración grafomotora, el nivel de representación alcanzado y el significado de lo vivido para ellos, lo que son capaces de recordar.

«Durante el tiempo posterior, incorporamos las vivencias de la sesión a la actividad cotidiana del aula. Partimos de los recuerdos y de lo que hemos observado para plantear actividades que desarrollen otras posibilidades de explorar situaciones. Este es el proceso ideal de intelectualización, si es que es verdad que las estructuras del pensamiento se forman a partir de la acción» (VEGA NAVARRO, 2002, 586).

5. La participación del docente

Pero nada de esta tarea sería posible, ni valioso, si los docentes no tuvieran espacio para reflexionar sobre ella, lo que les pasó, lo que les sucedió con sus alumnos. Es por ello –dice Marazzi (1993)– que la formación del docente se amplía mediante reuniones periódicas en las que se reflexiona sobre temas de Psicomotricidad relacionados con la actividad realizada con los niños.

Pedimos que, dentro de lo posible, sea la maestra la que elija participar, ya que es muy importante su acuerdo para la actividad, y le requerimos cierto grado de disponibilidad pues de esto depende, en gran parte, la posibilidad de realizarla.

Además de las reuniones periódicas con estos maestros de grupos, realizamos talleres para todos los docentes en los que, a partir de un trabajo corporal, apuntamos a que se reflexione acerca del lugar del cuerpo de los docentes y alumnos y también la comunicación entre ellos en la escuela, abordando además aspectos teóricos básicos de la disciplina, para que se comprenda el porqué y para qué de la actividad.

Es importante conocer lo que le sucede al propio cuerpo para discriminarlo de lo que le sucede al niño y evitar que esto interfiera en el proceso de enseñanza-aprendizaje. «Al intervenir en el juego de los niños –y en todo momento– los adultos ponemos también en juego nuestras propias necesidades, nuestras propias fantasías, deseos, temores...» (MARAZZI, 1993, 36).

Esto es fundamental, sobre todo recordando que Bettelheim (1987) sostiene que conocer al otro es muy diferente de tener conocimiento sobre el otro, ya que depende, fundamentalmente, del conocimiento de sí.

Y también para reconocer, como afirma Marazzi (1993), que la sola presencia del adulto y especialmente por el rol de autoridad que tienen dentro de la institución, está autorizando, legalizando el hacer de los niños, la existencia de fantasías y la posibilidad de jugarlas, la agresividad, la necesidad de movimiento, de contacto... como pertenecientes a la persona.

6. La Psicomotricidad como abordaje preventivo y de salud

Ambos casos planteados: el *Abordaje Psicomotriz* y la *Hora o Sesión de Psicomotricidad*, se transforman en un abordaje preventivo y de salud en la escuela.

Aceptando esta premisa, acordando con Aucouturier y siendo que hace ya muchos años que nos interesamos por el desarrollo armonioso del niño y por el papel que juega el educador con relación a esta función en la escuela, nos preguntamos: ¿cuáles son las condiciones más favorables para que esto sea así? ¿Cuándo se puede decir que un niño está desarrollado armónicamente?

Un niño que ha tenido la oportunidad de desarrollarse armónicamente, dice Aucouturier (1999), es un niño de recepción y de apertura, en busca de preguntas para todas las personas de su entorno. Es un niño que encuentra placer en dar y recibir, en descubrir y en conocer: es un niño feliz de vivir, que afirma sus deseos sin temor, sin dudas ni culpabilidad.

El autor sostiene que un niño desarrollado armónicamente es también un niño que no está traumatizado por los fracasos y en particular no lo está por el fracaso escolar. Por esto es importante considerar dos condiciones esenciales, para su desarrollo intelectual en pro de una buena integración escolar:

- «Respetar al niño y reconocerlo en su originalidad de niño; en la originalidad de su expresión, en su modo de comunicación, en su manera de descubrir la realidad y de pensar».
- «Entablar una confianza recíproca entre el educador y el niño puesto que ésta no se da a priori, sino que es el resultado de un proceso de maduración dinamizante, en el que el niño se ve reconocido y ayudado».
- «Favorecer un desarrollo armonioso del niño es, ante todo, darle la posibilidad de existir como persona única en formación, es ofrecerle ahora, no después, las condiciones más favorables para comunicarse, expresarse, crear y pensar». (AUCOUTURIER, 1999: 116).

Un niño que comunica lo que siente y le sucede es un niño que presta atención al otro, a los otros, a los adultos; que escucha y es capaz de callarse, y que encuentra placer en decirse en el intercambio.

Esta apertura al prójimo no se obtiene espontáneamente, es el resultado de todo un proceso educativo, establecido desde el inicio de su vida, entre los padres y su niño, a partir de la riqueza de sus intercambios tónico emocionales y verbales, dado que *comunicar es una necesidad vital para existir como persona*.

Esta comunicación supone el desarrollo de la función simbólica y sobre todo de la dinámica de placer que abre al niño al mundo exterior.

Si el niño –continúa Aucouturier (1999)– vive el placer de la acción compartida con los otros niños, como saltar, hacer equilibrio, caerse, construir, destruir, es capaz de compartir emociones profundas, de intercambiar con sus compañeros de juego, de participar de sus iniciativas, de aceptar el punto de vista del otro, sus proyectos y sus deseos. Así, progresivamente, gracias al placer compartido, el niño se volverá más atento al otro, podrá recibir y dar y estará en condiciones, recién entonces, de aceptar otro punto de vista que no sea el suyo y de estar menos centrado en sí mismo.

«Compartir su placer con el otro es favorecer el alejamiento de sus reacciones afectivas incontroladas sin reprimirlas. Lentamente, por medio de la inserción en el placer de la acción, el peso de la afectividad se hace menor,

en beneficio de un reconocimiento mutuo y de un diálogo» (AUCOUTURIER, 1999, 116).

Tal intervención psicomotriz educativa ofrecida a los niños, facilita el despertar a la percepción de los otros y de sí mismo, y desarrolla, además, el despertar a la percepción del mundo que lo rodea. Una mirada más amplia por parte del niño se constituye, una nueva visión lo invita al conocimiento.

«Muchos educadores no prestan suficiente atención a las manifestaciones de bienestar y de malestar, las más variadas y desatendidas del niño, y sin embargo, son ellas las que nos revelan sin rodeos todo el simbolismo de su pasado afectivo, toda la historia de sus afectos de placer y displacer, como si quisiera dejarlas atrás y exorcizarlas, por el hecho mismo de representarlas bajo la mirada del prójimo» (AUCOUTURIER, 1999, 117).

Un niño que comunica suele no tener mayores problemas afectivos, se siente bien consigo mismo, se alegra de vivir, de intercambiar con sus pares y los adultos que lo rodean. Es un niño que existe, tiene su lugar.

Pero además, el niño es un ser de impulsividad motriz: para existir en su originalidad de niño, para conquistar y construir el mundo, necesita vivir su poder a través de su impulsividad motriz y que ésta sea aceptada y reconocida.

«En efecto, la agresividad (destruir), la posesión (tener), la reproducción (repetir) son las formas frustradas de su manera de ser, pero son también el preludeo a la construcción, a la pérdida y a la invención. Es evidente que el educador sabrá dar su contribución a la transformación de esta energía en propósitos socializados» (AUCOUTURIER, 1999, 117).

La acción educativa consiste en ayudar al niño a dominar su impulsividad motriz, siempre cargada de afectos, hasta lograr el placer de los matices del movimiento, de la acción. Este dominio cada vez más fino lo lleva a un cambio de comportamiento, de actitudes hacia sí mismo y hacia los demás, cambio que lo lleva a una mayor atención hacia el mundo, incluso al placer de ser responsable de su acción.

La práctica psicomotriz educativa es preventiva, afirma Aucouturier (1999), es el lugar privilegiado donde el niño puede descargar su impulsividad motriz sin culpabilidad, descarga que es condición esencial de su equilibrio afectivo. Sin embargo, comprendemos a los educadores que se mantienen prudentes frente a la impulsividad motriz, la que asusta porque muy a menudo desencadena la angustia del adulto, pero sobre todo porque están desprovistos de medios pedagógicos y

personales para responder a esta energía y hacerla evolucionar hacia el placer de la acción, hacia el placer de actuar.

Se trata de actuar juntos, sentir el placer de crear juntos, ayudar al niño a asumir sus responsabilidades dentro del grupo, dentro de la clase, en el colegio. «El placer de la acción refuerza el sentimiento de sí pero, simultáneamente, funda la estructura del ser social responsable y creador» (AUCOUTURIER, 1999, 119).

El propio Aucouturier (1999) sostiene que el educador tiene un papel importante en el desarrollo armonioso del niño, no puede contentarse con ser un observador de su naturaleza o un revelador de las diferencias existentes entre los niños. Es el catalizador de las potencialidades del niño, es el catalizador de lo que él sabe hacer, no así de lo que no puede hacer. El educador es un dinamizador de la maduración del niño.

«Ayudar no quiere decir constreñir o manipular abusivamente para reprimir desde su origen las potencialidades del niño, pero es ante todo permitirle ser sujeto único, diferente a los demás, en su manera de comunicar, de expresarse y de pensar» (AUCOUTURIER, 1999, 122).

La intervención educativa supone, por parte del maestro, una capacidad de reflexión sobre sí mismo, a fin de evitar que el niño se convierta en el objeto de sus manipulaciones afectivas excesivas. Los prejuicios proyectados sobre los niños no son dignos de un educador. Su búsqueda de claridad en la relación con cada niño y el grupo, es la garantía de una educación estimulante. Recibir, escuchar, escucharse, comprender, comprenderse, esperar, ajustarse, proponer, ser firme, son la base de un sistema de actitudes coherentes para ayudar al niño en su maduración.

En la misma dirección, Lapierre (1990) afirma que la patología, la psicoterapia, a priori, no forman parte de la educación. Sí, esto es verdad para algunos.

«Pero, ¿por qué esperar para intervenir a que se estructure una patología donde el origen, evidentemente, se sitúa en la niñez? ¿No podemos prevenir en lugar de curar? De allí nace el deseo de poner en el medio una profilaxis mental basada en la relación corporal más espontánea; es decir, el juego libre, donde mejor se expresa lo imaginario y donde pueden descargarse simbólicamente y elaborar las tensiones conflictivas en el momento que ellas mismas aparecen en la vida del niño. Ello evitará que se transformen en patológicas, acumulándose y enrollándose inconscientemente» (LAPIERRE, 1990, 8).

Siguiendo esta idea, afirmamos que no se trata de psicoterapia sino de un proceso educativo que se dirige a la globalidad del niño, globalidad en la que no puede disociarse el cuerpo de los aspectos psicoafectivos y cognitivos.

Por último, el mismo Lapierre (1990) afirma que una acción dirigida preventivamente no puede ser más que sistemática; es decir, dirigida a todos. Citando como ejemplo que cuando se vacuna a los niños, se supone de antemano que se hace porque son susceptibles de contraer la enfermedad. El riesgo psicológico es, desde nuestro punto de vista, incierto; si bien algunos niños, desde su medio familiar, corren más riesgos que otros.

7. El cuerpo del docente

Nos vemos en la obligación de reflexionar ahora sobre qué sucede con el cuerpo del docente, pues es obvio que todos los niños van a la escuela y es así como traen a nuestro sujeto de la educación: *el cuerpo*, lo que parecería que no es igual en el caso de los adultos.

Si la introducción del cuerpo racional despierta ya resistencias en la institución escolar –dice Lapierre (1990)–, es evidente que estas resistencias serán diez veces mayores cuando se trata de tomar en cuenta el cuerpo afectivo y relacional.

El educador en nuestras sociedades occidentales, es un maestro. No es psicólogo, no es psicopedagogo; y menos terapeuta. Él es consciente de sus límites.

Algunos se aíslan, otros sufren notablemente en presencia de niños difíciles y de sus fracasos. Ellos se sienten cuestionados en su rol de educadores y tienen el deseo de ir más allá de sus límites, por eso constituyen en gran parte nuestros alumnos en los cursos de formación en Psicomotricidad.

«Nosotros hemos tratado de darles esta formación y nos hemos dado cuenta de que podemos hacerlo sólo a partir de una formación personal, que sobrepasa ampliamente el plan profesional y cuestiona todos sus comportamientos relacionales. El educador es un ser humano que tiene sus propios conflictos, su propia problemática que proyecta inconscientemente en su relación pedagógica. Esto es verdadero en toda circunstancia, aun en la pedagogía más tradicional, pero aparece de modo evidente en la relación corporal» (LAPIERRE, 1990, 9).

Cuando hablamos del cuerpo en educación, no se trata únicamente del cuerpo del niño, sino también del cuerpo del educador; y esto lo olvidamos permanentemente.

La relación maestro-alumno no es solamente una relación audio-visual a través del lenguaje y de la escritura. Es una relación afectiva y tónica, de encuentro de los tonos musculares, donde cada uno compromete su personalidad. Querer modificar la relación pedagógica sin modificar las capacidades relacionales del educador, su capacidad de escuchar, de comprender, de elaborar, es una ilusión absurda.

Trabajamos en este sentido, con educadores, reeducadores, psicólogos, psiquiatras, psicopedagogos, musicoterapeutas, terapeutas ocupacionales, maestros de educación especial, etc. Trabajamos a partir de la comunicación no verbal. ¿Por qué? Lapierre (1990, 9) afirma que es porque resulta menos fácil de controlar intelectualmente y más reveladora de los contenidos inconscientes de la relación, desde las pulsiones y conflictos que se proyectan. Así como la Psicomotricidad en sus inicios, racional y cognitiva, se esforzaba por eliminar la vivencia afectivo-emocional, considerada como parásita, nosotros nos esforzamos, por el contrario, por eliminar durante las sesiones prácticas, lo más que podamos, el contenido intelectual, para permitir que la vivencia afectiva se exprese en forma auténtica. Hay un cambio total de perspectiva. Liberar la vivencia afectiva en el niño es relativamente fácil. Es suficiente dejarlo jugar libremente. En cambio, esto es mucho más difícil para el adulto.

En un caso como en el otro, el recurso es casi idéntico. Se trata de dejar desarrollar en el grupo el juego libre, espontáneo, sin consignas precisas y sobre todo sin enjuiciamiento. Se tiene el espacio de la sala, hay objetos. A partir de allí nacen y se desarrollan actividades espontáneas, solos, de a dos, entre varios, todos dejando total libertad a cada uno de hacer según sus deseos y su imaginación.

Entonces, esta formación, ¿es indispensable para el educador que trabaja con niños normales a quienes se trata de acompañar solamente en su desarrollo psicológico?

Se trata solamente de una formación mínima, de una información y de una sensibilización a la escucha corporal del niño y a la decodificación de actividades lúdicas. Dice Lapierre (1990, 10) que hay que

«tomar conciencia de la importancia del juego en la construcción y el desarrollo de la personalidad del niño. Observar ese juego y comprender qué es lo que se está jugando (darle sentido), participar sin ser directivo ni invasor y contenerlo dentro de los límites de lo simbólico. Esto es importante

para el niño, pero también para el maestro y sobre todo para su relación. Este juego corporal, este juego psicomotor es una oportunidad, para el maestro, de establecer con el niño y con el grupo-clase otra relación; una relación de persona a persona, que no está mediatizada por un rol pedagógico, por un rol de maestro, pero es un partenaire, un acompañante, un facilitador de ese juego».

El mismo autor observa que durante el trabajo de Psicomotricidad, el maestro no tiene nada para enseñar, nada que exigir, solamente el respeto a algunas prohibiciones. Liberado de su antigua obsesión pedagógica, él puede finalmente estar disponible para el niño, para seguirlo en la dinámica de su pensamiento y sus actos. Algunos maestros nos dicen del alivio que sienten, como si fuera una liberación, al no juzgar más al niño, y tratar sólo de comprenderlo y de facilitar sus juegos.

Cambia entonces el destino de su obsesión pedagógica, centrándose en la expresión del cuerpo, del vínculo afectivo, del «cuerpo presente».

El niño ha descubierto también, a través de la persona del maestro, a un ser humano con el que puede intercambiar otra cosa además de lo intelectual.

Podemos afirmar en este sentido, y después de numerosas experiencias en diferentes lugares, que la autoridad del maestro no se encuentra disminuida; muy por el contrario, está reforzada.

Algunas conclusiones

A través de los elementos expuestos en el transcurso de este artículo, llegamos a algunas conclusiones:

- *Que el niño se apropia de su entorno a partir de su cuerpo.*
- *Que no hay conocimiento, por más abstracto que sea, que no haya sido cuerpo un día.*
- *Que el cuerpo es lugar de placer por los aprendizajes.*
- *Que en la unidad bio-psico-socio-eco-cultural de la persona todo pasa por el cuerpo.*
- *Que la intervención psicomotriz es una intervención de ayuda y de prevención.*

- *Que el cuerpo del docente ofrece resistencias frente al cuerpo del alumno.*
- *Que el docente necesita modificar sus capacidades relacionales para darle sentido a las acciones de sus alumnos.*

Y así, podríamos extraer innumerables conclusiones, tan fundamentales como estas. No obstante, con ánimo de dar un cierre a nuestras ideas, sostenemos que *el cuerpo es un eje transversal en la escuela*, y es un principio importante para redefinir el futuro rol de la educación de nuestros niños y jóvenes (SASSANO, 2000).

Para el caso que fuere necesario, y para que quede más claro aún, decimos que interrogarse sobre el lugar del cuerpo en la educación es también interrogarse sobre el lugar del «ser» en la educación o una educación –más bien una enseñanza– basada hasta ahora esencialmente sobre el «tener», sobre la ingesta de conocimientos abstractos no integrados al ser.

Afirma Lapierre (1990) que el «ser» se construye en la acción y en la relación. La Psicomotricidad le otorga prioridad a ese «ser» sobre el «tener», y se constituye como elemento de cambio en la institución escolar.

Interrogarse sobre el lugar del cuerpo en la educación es interrogarse sobre la Psicomotricidad en este nuevo escenario.

Nuestro amigo el Padre H. Salaberry SJ suele decir que los maestros, muchas veces, hemos hecho de nuestros niños un *bonsai*. Un hermoso arbolito enano, al que todos los años le recortamos las raíces, le podamos las ramas, le damos poca agua, lo ponemos en la «pequeña maceta escolar».

Y entonces la escuela hace de los niños un *bonsai*. No dan frutos, no dan sombra, no cobijan pajaritos. Sólo sirven para ser vistosos y admirados.

Los maestros no debemos ser maestros de «alumnos *bonsai*». No nos debemos dedicar a recortar todos los años los nuevos brotes, los retoños. Debemos acompañar a los niños a crecer, a ser libres, a tener iniciativa, creación.

Esa y no otra es la tarea más importante que tenemos los educadores. La Psicomotricidad es una de las herramientas claves.

Yo les invito entonces a ser agentes de ese cambio.

Referencias bibliográficas

- APPEL, T. (1997). "El cuerpo: un eje transversal en la vida del niño". *Revista Novedades Educativas*, Año 9, N° 8, Buenos Aires.
- AUCOUTURIER, B. (1999). "El educador y la ayuda educativa". *La Hamaca*, 10. Buenos Aires: Fundari.
- BETTELHEIM, B. (1987). *La fortaleza vacía*. Barcelona: Laia.
- BOTTINI, P. (1998). "Psicomotricidad y autismo: una praxis compleja para un complejo trastorno". En J. TALLIS (comp.), *Autismo, lejos de los dogmas*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- BOUSQUET, D. (1995). *Los temas transversales*. Buenos Aires: Ediciones Santillana.
- CALMELS, D. (1990). "Del sostén a la transgresión". *Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial*, 1. Buenos Aires: Elite.
- DEFONTAINE, J. (1982). *Manual de Reeducción Psicomotriz*, Tomo N° 2. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.
- FERNÁNDEZ, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- GARCÍA FERRÉ (1992). *El libro de las citas*. Chile.
- LAPIERRE, A. (1990). "El lugar del cuerpo en la escuela". *Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial*, 1. Buenos Aires: Elite.
- MANNONI, M. (1982). *Un lugar para vivir*. Barcelona: Editorial Crítica.
- MARAZZI, M. (1992). "Fantasía y juego en la escuela". *Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial*, 7. Buenos Aires: Elea.
- MARAZZI, M. (1993). "La práctica psicomotriz en Educación". *Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial*, 12. Buenos Aires: Elea.
- PAÍN, S. (1984). *La génesis del inconsciente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- SASSANO, M. (2000). "El cuerpo como eje transversal en la escuela". En P. BOTTINI (comp.), *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- SASSANO, M. (2003). *Cuerpo, tiempo y espacio*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- SASSANO, M. y BOTTINI, P. (1991). "Psicomotricidad: antecedentes, evolución y realidad actual". *Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial*, 3. Buenos Aires: Elea.

- SASSANO, M. y BOTTINI, P. (2000). "Apuntes para una historia de la Psicomotricidad". En P. BOTTINI (comp.), *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- VEGA NAVARRO, A. (2002). "El trabajo psicomotriz en la escuela infantil". En M. LLORCA LINARES y otros (comp.), *La práctica psicomotriz*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- WINNICOTT, D. W. (1972). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

La observación de la imagen del cuerpo en las sesiones de psicomotricidad

Marisa MIR POZO
Lluïsa URTASUN BARBERENA

Correspondencia

Marisa Mir Pozo
Edifici Guillem Cifre de Colonya,
Carretera de Valldemossa, Km.
7.5, 07122 Palma de Mallorca
(España)
E-Mail: marisa.mir@uib.es

Lluïsa Urtasun Barberena
Colegio Público de Educación
Infantil María Antonia Salvá,
Passatemps, 125, 07120 Palma de
Mallorca. Islas Baleares (España)

Recibido: 18/02/2008
Aceptado: 25/04/2008

RESUMEN

En este artículo queremos mostrar el proceso de observación llevado a cabo en torno a algunos indicadores del desarrollo afectivo del niño a partir del repertorio de actividades habituales en las sesiones de práctica psicomotriz, con la finalidad de poder evaluar la construcción de una imagen ajustada y positiva.

PALABRAS CLAVE: Observación psicomotriz, imagen corporal, identidad.

The body's image observation in psychomotricity sessions

ABSTRACT

In this article we want to show the observation process carried out around some indicators of the child's affective development starting from the repertoire of habitual activities in the sessions of psychomotricity, with the purpose of being able to evaluate the construction of an adjusted and positive image.

KEY WORDS: Psychomotor observation, body image, identity.

Introducción

Una imagen adecuada del esquema corporal es la base de la propia identidad personal. La integración de los propios movimientos, sensaciones y percepciones permite a los niños y a las niñas reconocerse como sujetos de sus deseos, sentimientos y acciones, es decir, como individuos con capacidad de iniciativa y como seres diferentes de los objetos y las personas.

Toda una serie de imágenes ayudan al niño a organizar y estructurar su esquema corporal. Las imágenes motoras al desplazarse, al manipular, al actuar, le proporcionan una imagen de su cuerpo en movimiento. Las imágenes posturales, al colocar su cuerpo en diferentes posturas, le permiten mantener el equilibrio postural para poder ser autónomo, tanto cuando su cuerpo está en movimiento como en reposo. Las imágenes visuales al ver su cuerpo, como si de un espejo se tratara, al ver el cuerpo de los demás, le facilitan el conocimiento visual de sus características, de sus gestos, de sus partes...

Estas imágenes están estrechamente ligadas –y esto es muy importante– a las vivencias afectivas, a las vivencias tónicas, a las emociones y a los sentimientos positivos que el niño y la niña tienen de todas ellas, porque están vinculadas a los procesos de identidad y de autonomía personal. La imagen del cuerpo representa pues la síntesis de las experiencias emocionales, de las vivencias relacionales, está ligada al sujeto y a su historia (DOLTO, 1984).

La evolución psicomotriz está estrechamente relacionada con la calidad de la relación afectiva que se establece entre el niño y su medio, la satisfacción de sus necesidades, una elaboración cognitiva que está estrechamente unida a la calidad de las relaciones y al establecimiento de los vínculos del apego. El establecimiento de la relación afectiva y la superación del proceso de separación, le permiten evolucionar hacia la independencia del yo y la interacción de su afectividad con el mundo exterior de las personas y los objetos.

La formación de la propia imagen tiene que ver con la totalidad del cuerpo y sus manifestaciones. Este proceso madurativo evoluciona desde la dependencia a la autonomía en una dinámica de comunicación con los otros, evolución que va desde los elementos más proyectivos hasta los momentos en los que se percibe claramente una elaboración cognitiva en el campo de la representación. La identidad corporal hace referencia a la conciencia que el niño y la niña tienen de su propio yo y a través de su cuerpo. Un cuerpo funcional e instrumental, el cuerpo real que está sometido a unas leyes de maduración neurológicas y biológicas en su evolución y una evolución que, por otro lado, sólo se puede dar

en un marco de relación. Un cuerpo funcional que madura y se relaciona con su entorno y que, a través de esta relación, va creando su imagen, a lo largo de esta evolución; la cual se da en dos grandes momentos de la etapa 0-6 años: la etapa presimbólica (0-2) y la etapa simbólica (2-6). En la etapa presimbólica, es necesaria la presencia del adulto para que el niño pueda tomar conciencia de él mismo. Mediante la intervención del adulto, el niño es reforzado en sus sensaciones y en sus percepciones al facilitarle las sensaciones propioceptivas y la identificación de la emoción con su reconocimiento. La alternancia entre la presencia/ausencia del adulto permite que se vaya produciendo la separación y progresiva conciencia de una identidad corporal diferenciada. Una presencia que será cada vez menos necesaria en la medida que el niño y la niña consigan la capacidad simbólica. Esta progresiva construcción de la identidad se vincula también a la identidad sexual y de género.

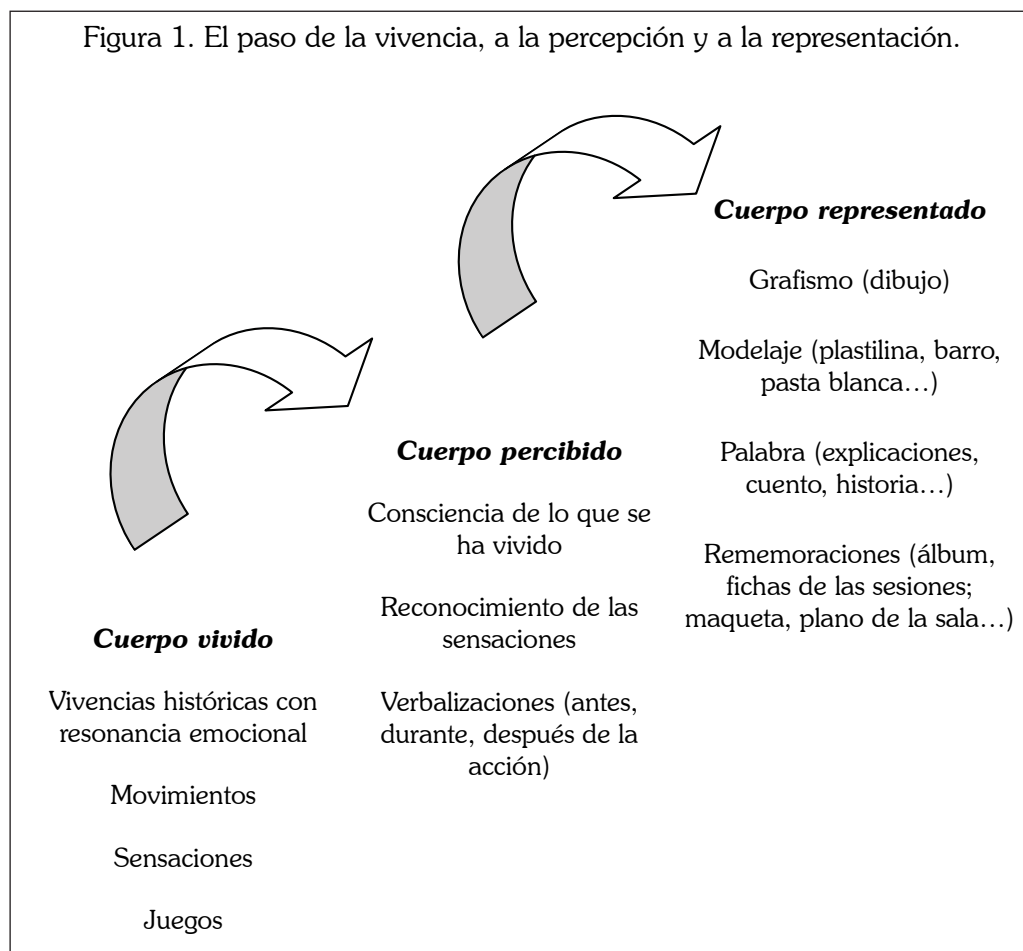
La trascendencia de este proceso de autoconocimiento, o lo que es lo mismo, el descubrimiento de la propia identidad, radica en que permite al niño desarrollar las capacidades intelectuales y afectivas, le proporciona seguridad, favorece el autodominio, la autonomía... y los elementos de trabajo implicados son de orden perceptual (la autoimagen); conceptual (el autoconcepto); y emocional (la autoestima). Los niños y las niñas precisan de un cierto equilibrio o bienestar para poder aprender, y para ello han de poder disfrutar de unas condiciones deseables para poder desarrollarse.

De ahí la importancia de que el cuerpo y la imagen, en el contexto de las sesiones de la práctica psicomotriz, hagan referencia al trabajo de la *totalidad corporal* (AUCOUTURIER, 1990), a la interrelación entre el cuerpo real y el cuerpo imaginario, al trabajo de los aspectos funcionales y de los emocionales. Una imagen corporal que se manifiesta a través de los deseos y las emociones y que necesariamente se vehicula mediante la instrumentalidad del cuerpo. Una imagen del cuerpo vinculada a las experiencias emocionales repetidamente vividas en las interacciones con el otro y vinculada también a la movilización de la relación tónico-emocional. Un conjunto de experiencias que el niño y la niña adquieren en relación al entorno físico y social, a la manera de captar las propias capacidades y las posibilidades del cuerpo directamente conectadas con la relación con los otros.

Los/las psicomotricistas intervienen ofertando un dispositivo espacial y material y unas estrategias de estimulación, contención, reconocimiento y mirada en un recorrido madurativo que plantea a los niños y las niñas el paso de la vivencia, a la percepción y a la representación de sí mismos (figura 1) directamente relacionado con las fases del proceso de formación del esquema corporal y los niveles de

integración del cuerpo vivido, cuerpo percibido, cuerpo representado propuestos por Ajuriaguerra. A lo largo de este proceso es importante garantizar un ambiente de placer y una seguridad física y afectiva que permita al niño y a la niña pasar del *placer de hacer al placer de pensar* alcanzando una imagen ajustada y positiva de sí mismos. Un itinerario que, según Arnaiz (2000), va desde la calma afectiva a la atención cognitiva.

Figura 1. El paso de la vivencia, a la percepción y a la representación.



La evaluación de los aspectos relacionados con las capacidades cognitivas, motoras, lingüísticas, de los niños y niñas resulta más fácil de llevar a cabo porque se trata de parámetros claros y evidentes; las dificultades radican en la identificación de las capacidades afectivas, lo que se ha conseguido, lo que falta, cómo ayudar al niño en este proceso de construcción de una imagen ajustada y positiva... A partir del trabajo de Arnaiz (2000) sobre la evaluación de la imagen del niño

en educación infantil, hemos querido identificar los parámetros propuestos por este autor en las sesiones de psicomotricidad. En el trabajo que llevamos a cabo elegimos la estrategia de la observación y diseñamos los niveles de sistematización y formalización.

Esta experiencia tuvo lugar en la escuela pública «M. Antónia Salvà» de Mallorca, implicada a lo largo de tres años consecutivos en un proyecto de centro sobre interculturalidad, derechos humanos, globalización, carta de la Tierra... temas de carácter social. El pasado curso 2002-2003 decidió articular un proyecto relacionado con el trabajo de la identidad con el objetivo de incidir sobre el bienestar, la expresión, la comunicación con diversos lenguajes... Se planteó en todos los niveles educativos el trabajo de la imagen personal desde diferentes vertientes: la identidad (los protagonistas, las fotos...); la interiorización (el movimiento, la inmovilidad, la respiración, el zen, la psicomotricidad, la educación física, los masajes...); la expresión del cuerpo (la danza, el mimo, la expresión corporal...); la comunicación escrita (las cartas), la comunicación oral (la palabra), musical y plástica, la comunicación a través del cuerpo (el mimo).

Se acordó la necesidad de incidir sobre la imagen psicológica de uno mismo, la imagen positiva, y se planteó la búsqueda de aquellos aspectos más valiosos para cada uno. Por ejemplo, con los pequeños, a partir de un cuento con animales que representaban: la fuerza, la ternura, la soledad, la viveza..., aspectos ya asumidos o bien deseables. En Primaria, en cambio, el trabajo del autorretrato, la autodescripción literaria en torno a parámetros físicos y de personalidad.

1. Objetivos

En las sesiones de psicomotricidad nos propusimos observar los aspectos relacionados con la representación de la imagen a partir del trabajo corporal y el planteamiento de las estrategias de intervención a partir de esta identificación.

2. Metodología

2.1. Sujetos

Participaron en este trabajo el grupo de niños y niñas de 4 años, dos maestras psicomotricistas, una de ellas tutora del grupo, una estudiante en prácticas, su tutora de la Facultad de Educación y un niño concreto. El criterio utilizado para seleccionarlo fueron los aspectos madurativos detectados por su tutora. La demanda de observación de este niño se formuló a lo largo del curso 2002-2003,

puesto que en el curso anterior, con 3 años, ya llamaba la atención. Concretamente, preocupaban:

- las dificultades de comunicación fluida con él;
- la falta de atención a las consignas (déficit de audición por infección en los oídos);
- las actitudes de romper las normas continuamente (mojarse, ducharse, huidas del grupo, falta de autonomía...);
- un lenguaje primario parco y corto de vocabulario;
- las dificultades para compartir;
- lloraba mucho ante la espera, abandonaba ante una dificultad;
- se mostraba tímido en situaciones de protagonismo ante el grupo;
- las dificultades para centrar sus intervenciones y los temas de conversación;
- se representaba en los dibujos con trazos primitivos y a menudo los tachaba o emborronaba;
- las dificultades para mantener juegos con hilo argumental;
- se le veía inquieto y nervioso.

2.2. Instrumento

Para evaluar el tema objeto de estudio, el instrumento o herramienta de observación utilizado fueron los indicadores de la imagen del niño propuestos por Arnaiz (2000), como esquemas de referencia para la percepción de este proceso personal de construcción de una imagen ajustada y positiva, unas unidades de observación que reflejan las actividades habituales en las sesiones de práctica psicomotriz educativa.

Los indicadores para evaluar la imagen fueron: el juego simbólico, la expresividad corporal, la manera de situarse y las relaciones corporales con las siguientes subcategorías:

EL JUEGO SIMBÓLICO:

- Significado simbólico de los objetos según las situaciones y contextos (capacidad de adaptación y creatividad).

- Asume y desarrolla diversos roles en el juego simbólico.
- Asume roles opuestos (agresor y agredido, dominador y dominado, padre e hijo...) según las circunstancias o propuestas.
- Mantiene la comunicación en registro simbólico con los compañeros de juego (distinguir los límites entre realidad y fantasía).

LA EXPRESIVIDAD CORPORAL:

- Expresa con claridad lo que le gusta o le molesta y es capaz de contenerse cuando se le exige.
- Cuando vive situaciones de emocionalidad intensa las expresa con la totalidad del cuerpo.
- Manifiesta seguridad en las capacidades motoras (equilibrio, desequilibrio, subir, bajar, caer...). Sus movimientos son fluidos y armónicos.
- Conoce los límites de sus capacidades motoras.
- Busca ampliar sus habilidades motoras. Vive con tranquilidad las situaciones de riesgo adoptando medidas de seguridad o pidiendo la ayuda necesaria.
- Vive con placer la actividad sensomotriz vivida individualmente o compartida.
- Manifiesta resonancia tónico-emocional. Demuestra ser sensible a los sentimientos de los demás.

LA MANERA DE SITUARSE:

- Se sitúa y hace evolucionar la propia acción, en un espacio y tiempo adecuados.
- Se sitúa adecuadamente ante los límites en el tiempo y hace las transiciones ágiles entre las diferentes actividades.
- Establece relaciones diversas con los adultos y con los compañeros en forma de contrastes, oposiciones, colaboración, compartir.
- Acepta propuestas y prohibiciones.
- Responde de forma adecuada a las provocaciones y agresiones de los otros.
- Utiliza de forma ágil y eficaz los diferentes espacios que se le ofrecen.

- Explora con curiosidad y tranquilidad las situaciones nuevas.
- No demuestra un interés ni rechazo desmesurado por ninguno de los materiales, espacios, tiempos, compañeros, adultos...

LAS RELACIONES CORPORALES:

- Acepta diversidad de contactos corporales con los compañeros y los adultos.
- Ante las situaciones de miedo y/o dolor adopta actitudes serenas y de autoprotección adecuadas.
- Sus actitudes posturales son relajadas y ajustadas a la situación.

2.3. Procedimiento

La estrategia de trabajo elegida fue la metodología de observación comprensiva para analizar la acción y su significado. Decidimos partir de la descripción de la acción para encontrar una explicación sobre los comportamientos observados en las situaciones de juego. Para familiarizarnos con este tipo de evaluación decidimos empezar por observar a un solo sujeto. El primer paso consistió en una lectura pormenorizada de los parámetros y su comprensión por parte de las personas implicadas para compartir los criterios de identificación. Diseñamos unas plantillas para recoger sistemáticamente los datos de las sesiones sobre las diversas categorías y subcategorías registrando la presencia o ausencia de los comportamientos detectados; y también decidimos recoger observaciones libres en relación a los cambios positivos detectados, las hipótesis planteadas, los interrogantes surgidos, la evolución a lo largo de las sesiones y las propuestas de intervención para las próximas sesiones (ver anexos 1, 2, 3 y 4).

Optamos por la observación participante y no participante, y por la grabación en video de las sesiones. Después de las sesiones, visionábamos las imágenes describiendo brevemente las secuencias significativas del juego del niño (ver anexo 5) y contrastábamos nuestras opiniones. A continuación, cumplimentábamos las plantillas focalizando nuestra atención en los indicadores de la imagen y en la evolución de las sesiones anotando comentarios sobre los cambios positivos detectados, las dudas, las hipótesis y las estrategias de intervención para las siguientes sesiones.

Realizamos esta experiencia con una frecuencia semanal durante cinco meses y en total analizamos siete sesiones.

2.4. Análisis de los datos

Los cambios significativos, positivos en relación a la imagen de sí mismo que detectamos en el niño observado (J), fueron:

- claras manifestaciones de placer;
- que iba cogiendo seguridad, dominio y soltura en sus movimientos;
- que ampliaba el repertorio de objetos utilizados: la capa azul, el cojín, otras telas, el buf, otros cojines;
- de la demanda de ser observado y reconocido pasó a los juegos de oposición y provocación con los cojines y verbalmente («¡hoy te tiraré!», dirigiéndose a los adultos);
- aceptaba el contacto corporal y mostraba confianza en momentos de relación privilegiada y en los masajes (con una niña concreta)...;
- elegía compañeros para jugar, mostraba interés en formar parte de un grupo de juego;
- asumía roles de malo, provocaba a los otros, desafiaba («¡soy una bestia!» «¡soy malo!» «¡si puedes...!»);
- era capaz de decir lo que no le había gustado, lloraba, se enfadaba...;
- montaba películas con los compañeros (indios, piratas, pirañas...);
- se relacionaba con compañeros diversos;
- invertía con soltura y agilidad todos los espacios de la sala;
- quería hablar en todos los rituales aunque mostraba ciertas dificultades para mantener la postura;
- sostenía mejor la mirada y establecía contacto ocular en las interacciones;
- sus actitudes posturales cada vez eran más relajadas y ajustadas a la situación;
- aparecía en sus dibujos cada vez más grande (en relación a la figura del adulto) y potente (en lo alto de las espaldas);
- en la construcción con maderas sus torres ganaban altura, se mostraba satisfecho de ello, e imitaba a la psicomotricista.

La tutora ha valorado:

- «En general podríamos decir que J está más centrado».
- «Establece relaciones con los compañeros, habitualmente no son propuestas de juego propias, pero da igual, él está incluido».
- «Cuando se acaba la sesión habla de lo que ha hecho, a dónde ha ido y con quién ha jugado».
- «Tiene un grupo de amigos bastante estable que le da seguridad».
- «Busca al adulto para establecer una relación de juego y no desiste, durante toda la sesión intenta establecer un contacto físico claro. Provoca, persigue...».
- «Ha iniciado un camino de apertura a la comunicación con unas perspectivas muy buenas».

La madre ha comentado: «Está más expansivo, está más tranquilo».

En cuanto a las dudas que tenemos: todavía le cuesta esperar el turno, no abandonar en la espera, contener sus sentimientos, presenta dificultades en el momento de representarse en el dibujo...

Por otro lado, las estrategias planteadas que pensamos que han funcionado son las de reconocimiento, la oposición, la complicidad, los masajes, la contención fuerte por parte del adulto, arrastres con la tela, el contacto, el trabajo a nivel del tono muscular, el potenciar el juego con la niña que lo tranquiliza, los momentos de parada mediante la palabra, el cuerpo o con los objetos.

Para favorecer el juego simbólico: los juegos de persecución, escaparse y esconderse en algún sitio, ser encontrado en los contenedores. Intentar averiguar qué rol ocupa, qué expectativas pone en el juego. Estirar más el hilo de la actividad. Intentar cambiar el rol: ser atrapado y atrapar. Hacerle demandas de comunicación.

Para favorecer la seguridad en las relaciones con los demás: reconocimiento individual y ante el grupo mostrando la competencia en el juego y algunas acciones de J a los otros niños. Proponerle prestar algún tipo de ayuda a los otros, construir la casa, ayudarlos cuando trepan...

3. Valoraciones

Podemos afirmar que este instrumento nos ha permitido la evaluación formativa sobre el proceso de construcción de la imagen del niño, la evolución de su autonomía afectiva, partiendo de sus capacidades, positivizando la mirada sobre el niño y su evolución.

La metodología que hemos utilizado nos ha facilitado la comprensión de sus comportamientos relacionales, expresivos y de comunicación, sus manifestaciones afectivas y emocionales. Este trabajo nos ha permitido afinar la observación, focalizar la atención, sistematizar el proceso, ajustar la intervención educativa.

Los indicadores utilizados han coincidido con las referencias sobre el equilibrio psicoemocional del niño y nos han facilitado su evaluación mediante datos objetivables; nos han permitido compartir un discurso sobre los procesos que tienen que ver con la seguridad física y afectiva, con el bienestar; nos han reafirmado en la necesidad de reflexionar sobre la acción para mejorar la comprensión; nos han permitido responder más adecuadamente a los niños que manifiestan dificultades y, por tanto, creemos que ello redundará en una mejora de la calidad de la relación.

Referencias bibliográficas

- ARNAIZ, V. (2000). "La imagen de uno mismo... ¿es evaluable?". *Revista Aula de Innovación Educativa*, 93-94.
- ARNAIZ, V. (2000). *Seguridad emocional en la educación infantil*. CISS-PRAXIS.
- ARNAIZ, V. (2001). "El sufriment a la infància". Postgrau d'Ajuda Psicomotriu. Universitat de les Illes Balears. Servei de Publicacions i Intercanvi Científic. Palma de Mallorca.
- ARNAIZ, V. (2002). "La imagen de uno mismo... ¿es evaluable?". En: LLORCA, M. [et al.]. *La Práctica Psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento* (pp. 399-410). Málaga: Aljibe.
- AUCOUTURIER, B. (1990). "Teoría de la práctica psicomotriz". *Cuadernos de Psicomotricidad*, 9. Bergara: UNED.
- DOLTO, F. (1984). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Barcelona: Paidós.

Anexo 1
Plantilla 1: EL JUEGO SIMBÓLICO

NIÑO/A FECHA	Asume y desarrolla roles diversos					Asume roles opuestos					Variación y significado simbólico (creatividad y adaptación)	Mantenimiento y registro simbólico con los compañeros de juego

Cambios positivos:

Hipótesis:

Dudas:

Propuestas de intervención:

Anexo 2
Plantilla 2: LA EXPRESIVIDAD CORPORAL

FECHA	NIÑO/A	Expresa con claridad lo que le gusta o le molesta. Es capaz de contenerse cuando se le pide.	Expresa situaciones de emocionalidad intensa con la totalidad de su cuerpo.	Manifiesta seguridad en las capacidades motoras. Movimientos fluidos y armónicos.	Conoce los límites de sus capacidades motoras.	Busca ampliar las habilidades motoras. Vive con tranquilidad las situaciones de riesgo adoptando medidas de seguridad o pidiendo la ayuda necesaria.	Vive con placer las actividades sensoriomotrices individualmente y de forma compartida.	Manifiesta resonancia tónico-emocional. Demuestra sensibilidad hacia los sentimientos de los otros.

Cambios positivos:

Hipótesis:

Dudas:

Propuestas de intervención:

Anexo 3

Plantilla 3: LA MANERA DE SITUARSE

FECHA	NIÑO/A	Se sitúa y hace evolucionar la propia acción en un espacio y tiempo adecuados.	Se sitúa ante los límites del tiempo y hace transiciones ágiles entre las actividades.	Establece relaciones diversas con los adultos y con los niños.	Acepta propuestas y prohibiciones.	Responde adecuadamente a las provocaciones y agresiones de los otros.	Utiliza de forma ágil y eficaz los diferentes espacios que se le ofrecen.	Explora con curiosidad y tranquilidad las nuevas situaciones.	No demuestra interés ni rechazo exagerado por ninguno de los materiales, espacios, tiempos, compañeros, adultos.

Cambios positivos:

Hipótesis:

Dudas:

Propuestas de intervención:

Anexo 4

Plantilla 4: LAS RELACIONES CORPORALES

FECHA \ NIÑO/A	Acepta diversidad de contactos corporales con los compañeros y los adultos	Adopta actitudes serenas y de autoprotección adecuadas ante situaciones de miedo y/o dolor	Sus actitudes posturales son relajadas y ajustadas a la situación

Cambios positivos:

Hipótesis:

Dudas:

Propuestas de intervención:

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 psicomotorices, 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 distanciaci3n 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 repetici3n, las variaciones tónicas, los desplazamientos de los contactos cutáneos. Estas rupturas impedirán la confusi3n 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 que 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 ayudarle 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, segurizarle.
- 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 segurizante, 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 opone), *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 indomitable, 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 psicomotoras". 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. Reeducación 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 psicósomática 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

El juego corporal: soporte técnico-conceptual para la práctica psicomotriz en el ámbito educativo

Pablo BOTTINI

Correspondencia

Pablo Bottini

Charlone 275. P.B. (1425)
Ciudad Autónoma de Buenos
Aires, Argentina

E-Mail: pbottini@caece.edu.ar

Recibido: 18/02/2008
Aceptado: 25/04/2008

RESUMEN

El autor describe las posibilidades del juego en el campo de la educación psicomotriz, tomando referencias de los autores que conocen el juego y de la experiencia como psicomotricista en la clínica y la educación. Esto le lleva a afirmar que el juego corporal es un instrumento propio del ejercicio de la práctica psicomotriz, ya que la relación entre el cuerpo y el juego se mantiene a lo largo de todo el desarrollo humano, aunque las formas del jugar varíen de un momento a otro. A partir del juego, el psicomotricista puede construir modos de intervención ajustados a las necesidades de cada persona o grupo.

PALABRAS CLAVE: Juego, psicomotricidad, cuerpo, educación psicomotriz, juego corporal, intervención psicomotriz.

The body game: technical-conceptual support for the psychomotor practice in the educational environment

ABSTRACT

The author describes the possibilities of the game in the field of the psychomotor education, taking the authors' references that they know the game and of the own experience as psychomotrician in the clinic and the education. This takes him to affirm that the corporal game is an instrument characteristic of the exercise of the psychomotor practice, because

the relationship between body and game stays throughout the whole human development, although the forms of playing vary from a moment to another. Starting from the game, the psicomotricista can build adjusted intervention ways to each person's or group's necessities.

KEY WORDS: Game, psychomotricity, body, psychomotor education, body game, psychomotor intervention.

Desde que escuché la expresión Juego Corporal, me pareció un interesante «argot» para definir y especificar la tarea de los psicomotricistas.

¿Por qué digo esto? Porque considero que no hay juego, de cualquier tipo y formato, que no sea corporal, ya que el jugar implica a la persona toda y por consiguiente compromete los aspectos bio-psico-socio-eco-culturales y, por ende, a la globalidad de la persona que juega.

Pero definir como Juego Corporal a la especificidad de nuestra tarea nos permite, en tanto, construir nociones propias desde las cuales sentar posición acerca de nuestra práctica.

Creo que un buen punto de partida para abordar este tema será revisar la síntesis de lo que acerca del cuerpo dice de Ajuriaguerra (citado en BOTTINI y SASSANO, 2000, 17).

- a) *El cuerpo es una entidad física en el sentido material del término, con superficie, peso, etc. Evoluciona desde lo automático a lo voluntario, para luego volverse a automatizar con mayor libertad de acción y economía de movimiento. Es la sustancia constituyente del hombre, aquella que confirma su existencia. Nos pertenece pero a la vez forma parte del mundo, es superficie e interior, es inerte y palpitante.*
- b) *El cuerpo es efector y receptor de fenómenos emocionales, sobre los demás y sobre sí mismo.*
- c) *El cuerpo se sitúa en el espacio y en el tiempo. Al principio en un tiempo biológico, regulado por las necesidades básicas (alimentación, higiene), luego será un tiempo cronológico. Al principio su espacio es manipulado, por su poca capacidad de acción, más tarde sale a la conquista de su espacio.*
- d) *El cuerpo es una totalidad. El cuerpo es, al principio, fragmentado. En su evolución se lo comienza a vivir como una totalidad difusa, pasando por la confusión con el otro, donde siente en y con el otro. Le sigue otra fase*

en la que vive el cuerpo del otro y el suyo propio como si ambos fueran el mismo. Luego de vivir sus fragmentos como totalidades, se descubrirá que esas partes son un todo.

- e) *El cuerpo es co-formador*. Se hace difícil comprender ese cuerpo si no entendemos al otro como co-formador. Esa simbiosis con el otro, objeto de amor y temor, diferenciando al que cumple la función materna, de los extraños, en el diálogo afectivo entre un cuerpo que ofrece y otro que accede o rechaza. O sea, en su dimensión vincular. El conocimiento de ese otro confiere al niño la posibilidad de darse cuenta que si el otro está formado por fragmentos que configuran un todo, esos mismos fragmentos existen en él, y él los puede reconocer.
- f) *El cuerpo es conocimiento*; desde la *noción sensorio-motriz* donde actúa en un espacio práctico, desarrollándose hacia el mundo exterior, en un *cuerpo vivido* pasando por una *noción preoperatoria*, condicionada a la percepción en el espacio, que en parte ya está representado sobre el cuerpo, basado en la actividad simbólica. Es el cuerpo *sentido, percibido*. Por último, la *noción operativa*, encuadrada en el espacio objetivo, representado, con estrecha relación a la operatividad general en el terreno espacial. Es el *cuerpo representado*. Es a partir de esto que podemos comprender el cuerpo y su organización con respecto a las praxias y gnosias.
- g) *El cuerpo es lenguaje*. Sería absurdo suponer que el conocimiento corporal depende sólo del desarrollo cognitivo, de los aspectos perceptivos o del desarrollo emocional. Tiene también una vital y estrecha relación con el lenguaje. Este puede ser *pre-verbal*, a partir de la vivencia afectiva, mediante gestos o mímicas, manera privilegiada de comunicación en la adquisición del lenguaje humano, o bien mediante el *lenguaje verbal* que facilita la acción, el conocimiento del cuerpo y la comunicación. En la congruencia de ambas modalidades del lenguaje es que el sujeto asienta sus efectivas posibilidades de comunicación cotidiana.

Julián de Ajuriaguerra hace una amplia descripción acerca de la noción de cuerpo que es muy sintónica con la noción de Globalidad que manejamos en la práctica psicomotriz como articuladora de nuestras acciones profesionales.

Dado que lo que nos convoca es la reflexión acerca del juego corporal, buscaremos ahora abordar conceptualmente la noción de juego, en este caso, sintetizando la óptica de Hilda Cañeque, que en su libro *Juego y Vida* (CAÑEQUE, 1991, 62) dice con relación a las funciones del juego:

- a) *Forma parte de la naturaleza intrínseca del juego la sensación continua de exploración y descubrimiento. Los descubrimientos son efectuados a partir tanto de los estímulos externos del mundo que rodea al que juega, como también de sus propias aptitudes y tendencias. (...) el juego se presenta como un “banco permanente de prueba” para niños, jóvenes y adultos. Como un tender continuo hacia la resolución de la situación problemática.*
- b) *El juego es un factor de permanente activación y estructuración de las relaciones humanas. (...) En medio de climas con altos márgenes de libertad como es el juego, las personas se conectan mucho más allá de los prejuicios, los estereotipos u otro tipo de ataduras sociales. Allí se preparan para los enfrentamientos sociales, las frustraciones, los miedos y el amor (...).*
- c) *El juego es factor de acción continuada sobre el equilibrio psico-somático. Esa actividad se presenta en forma natural, con un circuito autorregulable de tensiones y relajaciones.*
- d) *El juego es el medio fundamental para la estructuración del lenguaje y del pensamiento. (...) El niño al nacer tan solo sabe ingerir el alimento y resolver algunas necesidades básicas. A pesar de tanta imposibilidad, los demás le juegan alrededor desde los primeros días, tal como si fuera un objeto lúdico. Desde allí, a partir de la broma propia del juego, el niño empieza a atreverse tanto a pensar como a hablar.*
- e) *El juego estimula en la vida del individuo una altísima acción religante. Esto significa que conecta, liga o une escenas de juego con otras escenas vividas, de su propia historia y de la historia de su comunidad.*
- f) *El juego posibilita una catarsis elaborativa inmediata. (...) Con esto queremos decir que sólo el juego permite convertir lo siniestro en fantástico dentro de un clima de disfrute. Estimula la expulsión del conflicto y abre así nuevos espacios internos para el conocer y el comprender.*
- g) *El juego posibilita a la persona aprendizajes de fuerte significación. (...) En el clima propio de distracción que promueve el juego, los controles o defensas psicológicas se vuelven menos duras o más flexibles. (...) Entonces el individuo se permite acciones que antes le*

eran vedadas. (...) Estos esquemas de aprendizaje, instalados en un campo de juego, obviamente en razón de una altísima permisividad (...) son transferidos a la vida cotidiana».

Como vemos, entonces, el acto de jugar, más o menos conscientemente, nos remite siempre al jugar infantil, y no debemos olvidar, por fin, que la capacidad de jugar se funda en el hecho de haber sido tempranamente «jugados», mucho antes de que supiéramos de qué se trataba eso.

Sí, jugados. Jugados, por ejemplo, por nuestros familiares más cercanos cada vez que se nos cambiaba el pañal, se nos daba de comer, o sencillamente por ese fenómeno tan peculiar que se genera ante la presencia de un bebé: la casi inevitable necesidad de intentar entrar en comunicación con él, llamar su atención... y que nos dirija su mirada. Este fenómeno fue llamado por de Ajuriaguerra *Diálogo Tónico*, y es especificado para la psicomotricidad por Silvia Papagna (2000) como *Vínculo Lúdico-Corporal*.

Papagna destaca el hecho de que el modo privilegiado de relación entre madre e hijo se da por medio de los juegos que ésta establece con su bebé: ese «plus» de acciones sin aparente sentido que sin duda se generan en la capacidad lúdica de la madre y se dirigen al cuerpo del bebé.

Tenemos así una interesante situación que podríamos sintetizar de la siguiente forma: el cuerpo se construye fundamentalmente por medio del juego.

Si retomamos nuestra primera afirmación: *no hay juego que no sea corporal*, lo que entonces resulta es una *causalidad circular de efecto recursivo entre el juego y el cuerpo*, o sea, *el cuerpo se construye en el espacio lúdico fundado en las relaciones tempranas de la persona, a la vez que el juego siempre remite al cuerpo, quien al ponerse en juego, se construye a sí mismo en permanente interacción con los otros*.

Se genera así nuestro ingreso en un mundo simbólico, zona transicional ubicada entre la realidad y el mundo interno, al decir del pediatra y psicoanalista inglés Donald Winnicott, en donde podremos manifestarnos por medio del juego. «En el juego, y sólo en él, pueden el niño o el adulto crear y usar toda su personalidad, y el individuo descubre su persona, solo cuando se muestra creador» (WINNICOTT, 1993, 80).

Estamos ahora en condiciones de destacar el valor del juego corporal para la práctica psicomotriz, como instrumento básico y primordial.

Ya en el año 1998 (BOTTINI, 1998, 172) escribía al respecto:

«La principal característica de la práctica psicomotriz es el modo en que se ejerce. Cuando hablamos de la modalidad del ejercicio profesional en psicomotricidad, estamos hablando de un encuentro entre personas, en el cual el movimiento y la comunicación corporal se destacarán por sobre las demás formas posibles de relación. Esto quiere decir que no es que estén ausentes, se eviten o restrinjan esas otras formas de relación, sino que el acento estará puesto en lo que con un grupo de colegas dimos en llamar juego corporal (CALMELS, 1996).

Al decir juego corporal, hablamos de una modalidad lúdica en donde la mirada del psicomotricista se centra en el modo en que la persona resuelve las acciones que realiza en el desarrollo del juego, sean éstas intencionales o automáticas, conscientes o inconscientes. Una mirada que prestará atención a la calidad de las acciones corporales en sí, coordinaciones, gestos, posturas, actitudes, como a la calidad simbólica que en ellas y en el juego elegido se despliega.

Ahora bien, ¿por qué elegir el juego como modalidad privilegiada de la intervención psicomotriz? Porque es en el juego donde la persona, en su dimensión global, fluye libremente. Observando el juego, partiendo de la propia elección de “a qué jugar, cómo, dónde y cuándo hacerlo”, se abre un riquísimo espectro para el análisis del desarrollo psicomotor y sus posibles desvíos. Así también esa persona, jugando, nos mostrará sus preferencias y resistencias a determinado tipo de modalidad lúdica.

Existe una característica fundamental en la causa de la elección del juego corporal como técnica específica del abordaje psicomotor: es en él donde la dimensión emocional/afectiva se manifiesta sin forzamientos, en forma espontánea e inconsciente. Pero, a su vez, es gracias a él que la persona podrá reflexionar conscientemente sobre los modos de resolver los conflictos que en el transcurso del juego se le presentarán.

(...) Vale aclarar que, si bien es deseable que se logre verbalizar a posteriori de la actividad realizada, esto no es imprescindible, dado que el mismo hecho de atravesar por la experiencia lúdico-corporal implica un principio de resolución del problema planteado. (...) En principio, la efectividad de la práctica psicomotriz se basa en que posibilita a la persona ligar, religar y resignificar la dimensión emocional-afectiva que se halla presente en el campo de expresión del desarrollo psicomotor, o sea, en el campo de la expresión postural, motriz y gestual.

Estos tres modos de expresión representan el proceso de integración de la persona a lo largo de su desarrollo, que siempre está condicionado por el contexto en que se inserta. Este contexto es siempre de carácter complejo, de carácter bio-psico-socio-eco-cultural».

Hoy por hoy sostengo la vigencia de estos dichos, pero además agrego que es por medio del juego corporal que se dará un proceso de participación guiada, al decir de Bárbara Rogoff (1993), que permitirá a la persona acercarse a experiencias que favorezcan su normal desarrollo psicomotor.

Podemos especificar en nuestra práctica este concepto de la siguiente forma: en el particular espacio de trabajo psicomotor, sea este educativo o terapéutico, el encuentro de dos personas, psicomotricista y alumno o paciente, permitirá el ajuste de modos de jugar que sean cercanos a las posibilidades reales de la persona, dosificando el grado de dificultad del juego.

Así mismo, el psicomotricista se mostrará atento a esos modos de jugar y se mantendrá permeable frente a las estrategias utilizadas espontáneamente en la resolución de los conflictos que el juego plantee a la persona, ya que es desde allí que logrará co-construir junto a ella una estrategia eficaz en la superación de los obstáculos.

Podemos decir también que nadie juega a lo que no puede jugar, o sea que en el jugar la persona manifiesta sus posibilidades de realización, lo que refuerza nuestro enunciado original: *todo juego es corporal*.

Así, el psicomotricista (y el dispositivo por él dispuesto), se constituye en un otro significativo para favorecer el desarrollo psicomotor de la persona. Para que esto sea posible, ciertas condiciones deben estar dadas a la hora de abordar un trabajo desde la óptica del juego corporal. El psicomotricista debe poder dar cuenta de un entrenamiento y un saber técnico/conceptual específico que contemple:

- Importante grado de disponibilidad lúdico-corporal.
- Buena capacidad para la comunicación no verbal o analógica, según los enunciados de la Teoría de la Comunicación Humana (WATZLAWICK, 1976).
- Importante grado de despliegue creativo en la tarea.
- Importante grado de capacidad de resonancia afectiva con el otro (o, parafraseando a Acoutourier [1985], capacidad tónico-empática).

- Capacidad de auto-observación, para lograr pedir ayuda a tiempo cada vez que la situación confronte a la persona del psicomotricista con sus límites afectivo/emocionales y/o técnico/conceptuales.
- Conocimiento del desarrollo psicomotor normal, considerando la Globalidad de la Persona desde el enfoque de la complejidad (BOTTINI, 1998).
- Conocimiento de los factores que alteran y condicionan el desarrollo de la persona.
- Capacidad de reflexión conceptual acerca de las vicisitudes de la práctica psicomotriz.
- Capacidad para el desarrollo y/o aplicación de elementos de registro de los fenómenos que se despliegan en el campo de trabajo.
- Espacio lo más adecuado posible considerando el contexto en que se despliegue la tarea.
- Elementos de trabajo lo más adecuados posibles a la tarea, según las condiciones del contexto.
- Capacidad de trabajo en equipos interdisciplinarios, aun trabajando en soledad (MILA, 2000).

Para concluir, entonces, podemos decir que el juego corporal es el instrumento propio del ejercicio de la práctica psicomotriz, ya que la recursividad funcional y constructiva, que planteara anteriormente en este escrito, entre el cuerpo y el juego, se mantiene a lo largo de todo el desarrollo humano; si bien, como dijera Winnicott (1993), las formas del jugar varían sustancialmente según el grado de desarrollo de la persona y, completando la idea, decimos, las características del contexto en que dicho desarrollo acontece.

Partiendo de él y centrándose en él, el juego corporal se constituye en un elemento troncal a partir del cual el profesional en psicomotricidad construirá modos de intervención ajustados a las necesidades de cada persona o grupo.

Esto es lo propio del hacer psicomotor. Esto es lo que compete y distingue a nuestra práctica profesional.

Referencias bibliográficas

ACOUTURIER, B. (1985). *La práctica psicomotriz. Reeducción y terapia*. Madrid: Científico Médica.

- BOTTINI, P. (1998). "Psicomotricidad y autismo. Una praxis 'compleja' para un complejo trastorno". En TALLIS, J. (coord.), *Autismo infantil: lejos de los dogmas*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- BOTTINI, P. y SASSANO, S. (2000). "Apuntes para una historia de la Psicomotricidad. Breve recorrido por los principales referentes, históricos y actuales, de la práctica y los conceptos de la psicomotricidad". En BOTTINI, P. (comp.), *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- CALMELS, D. (1996). "El juego corporal", citado en BOTTINI, P. (1998). "Psicomotricidad y autismo. Una praxis 'compleja' para un complejo trastorno". En TALLIS, J. (coord.) *Autismo infantil: lejos de los dogmas*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- CAÑEQUE, H. (1991). *Juego y vida*. Buenos Aires: El Ateneo.
- MILA, J. (2000). "Formarse en interdisciplina". En BOTTINI, P. (comp.), *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- PAPAGNA, S. (2000). "Un dispositivo posible para la formación continua del psicomotricista". En BOTTINI, P. (comp.), *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento (El desarrollo cognitivo en el contexto social)*. Barcelona: Paidós.
- WATZLAWICK, P. y otros (1976). *Teoría de la comunicación humana*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- WINNICOTT, D. (1993). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.

Estimulación vestibular en Educación Infantil

Alfonso LÁZARO LÁZARO

Correspondencia

Alfonso Lázaro Lázaro

Carretera de Alloza, 29,
entresuelo C, 44500 Andorra
(Teruel - España)

E-Mail:
ceeandorra@educa.aragon.es

Recibido: 18/02/2008

Aceptado: 25/04/2008

RESUMEN

El autor propone la incorporación del trabajo sobre la postura y el equilibrio en Educación Infantil como una manera de promover la estimulación sensorial. La información vestibular proporciona al niño referencias que serán muy necesarias para su desarrollo y para la adquisición de futuros aprendizajes.

PALABRAS CLAVE: Estimulación vestibular, integración sensorial, postura, equilibrio.

Vestibular stimulation in Infantile Education

ABSTRACT

The author proposes the incorporation of the work on the posture and the balance in Infantile Education as a way of promoting the sensorial stimulation. The vestibular information provides to the children references that they will be very necessary for their development and for the acquisition of future learnings.

KEY WORDS: Vestibular stimulation, sensorial integration, posture, balance.

1. *¿Por qué un taller de estimulación vestibular?*

Sobre todo, porque la estimulación de origen vestibular conforma una de las tres estimulaciones básicas para el ser en desarrollo. El objetivo principal de este taller consiste en ayudar a entender a los profesionales de la Educación Infantil la importancia de la estimulación vestibular en el desarrollo armónico del ser humano que crece. Para conseguirlo, trataremos de que las personas asistentes tomen conciencia de las informaciones que suministra el sistema vestibular a través de ejercitaciones prácticas en situaciones individuales y grupales.

Para iniciar les propongo la siguiente reflexión tomada de nuestra experiencia una y otra vez. Una manera de calmar a un niño pequeño que está agitado consiste en tocarlo y acariciarlo –estímulo táctil–, sostenerlo en brazos –estímulo propioceptivo– y mecerlo –estímulo vestibular–.

Este encadenamiento de acciones surge en la crianza casi de forma espontánea, como una secuencia *natural* de conducta por parte del adulto, padre, madre o persona que cuida al niño. En el proceso que nos generó como especie, no es difícil comprender la importancia del tacto y la propiocepción para conformar grupos con vínculos afectivos estables que les mantuvieran unidos para poder afrontar con mayores garantías la supervivencia, y es fácil entender la importancia de la orientación de la cabeza y la postura erecta para una adaptación más eficaz.

Nuestro interés inicial por una de estas estimulaciones básicas, la vestibular, surgió a raíz de la incorporación a los centros escolares de alumnado con discapacidades en su desarrollo, con la idea de ofrecerles una entrada sensorial que les condujera a mayores niveles de alerta y de activación emocional, y que contribuyera a su bienestar físico y psíquico.

Al seguir profundizando sobre este tipo de estímulos, entendimos un hecho que se repite muy a menudo. Si el ser humano pretende obtener sensaciones de intensidad alta o si su objetivo consiste en lograr estados de calma, casi siempre utiliza la activación en mayor o menor grado de su sistema laberíntico-vestibular. De esta manera, la gran mayoría de las actividades de riesgo y aventura (volar en parapente, escalar, esquiar...) y otras tantas que producen sosiego (bailar, mecerse...) contienen distintas dosis de estímulos vestibulares.

Así pues, la comprensión de la estimulación vestibular respecto a su naturaleza, a su importancia en el desarrollo infantil, a su vinculación con los afectos y las emociones, y la búsqueda de modos y maneras de incluirla en el currículum escolar, conforman el núcleo de nuestros estudios recientes. En España son escasos los estudios que abordan específicamente la estimulación vestibular,

pero la investigación sobre ella alcanza considerable importancia en países como Alemania y Estados Unidos, en el marco de la Terapia de Integración Sensorial.

2. *Experiencia sensorial e integración sensorial*

Las experiencias sensoriales incluyen tocar, moverse, controlar el cuerpo, ver, oír y elevarse contra la gravedad. Pero no son experiencias aisladas, porque los sentidos trabajan juntos. Cada sensorio interactúa con los otros para componer un cuadro completo de quiénes somos, dónde estamos y qué hay a nuestro alrededor. A través de la integración sensorial, el cerebro produce esta composición completa y organiza la información sensorial para nuestro propio uso. En muchos de nosotros, esta integración sensorial se sucede de manera automática, inconsciente, sin esfuerzo. En algunos, este proceso es ineficaz y demanda esfuerzo y atención con pocas garantías de éxito. Cuando esto ocurre, las metas que nos proponemos no se alcanzan de manera fácil. La integración sensorial provee una información crucial para ser utilizada después, cuando los aprendizajes y las conductas sean más complejas.

Las investigaciones identifican claramente problemas de integración sensorial en niños y niñas con dificultades en su desarrollo y aprendizaje. Diferentes estudios muestran, en la sociedad americana, que la disfunción en la integración sensorial se encuentra en más del 70% de los niños/as con dificultades de aprendizaje en la escuela. Quizás en la sociedad española los datos, aunque desconocidos, sean parecidos. Muy probablemente un porcentaje importante de los estudiados como de fracaso escolar esconden en su seno un trastorno o disfunción de la integración sensorial. Y en la Educación Infantil puede identificarse este trastorno y empezar a planificar estrategias adecuadas para afrontarlo.

Para Ayres (1983), el proceso de integración sensorial se desarrolla en cada individuo según cuatro escalones que conforman sucesivos paralelepípedos para construir la pirámide evolutiva. En la base del poliedro se encuentran las tres sensaciones básicas: táctil, propioceptiva y vestibular. En el segundo escalón, estas sensaciones básicas se integran con la percepción corporal, la coordinación de ambos lados del cuerpo, la planificación motora, la duración de la atención, el nivel de actividad y la estabilidad emocional. En el tercer nivel de la integración sensorial, las sensaciones auditivas y visuales entran en el proceso.

Las sensaciones auditivas y las vestibulares se unen con la percepción corporal y otras funciones para permitir que el niño hable y entienda el lenguaje. Las visuales se unen también con las tres básicas para dar al niño una percepción

visual detallada y precisa y una coordinación visomanual. En el cuarto nivel, todo se junta para adquirir las funciones de un cerebro completo: la habilidad para la organización y la concentración, la autoestima, el autocontrol, la especialización de ambos lados del cuerpo y del cerebro...

Dice textualmente Ayres (1983, 61) que «ninguna de estas funciones se desarrolla sólo a una edad. El cerebro del niño procesa cada nivel de la integración sensorial durante toda la infancia. A los dos meses, su sistema nervioso opera bastante en el primer nivel de integración, un poco menos en el segundo y no tanto en el tercero. Al año, el primer y segundo niveles son los más importantes, mientras que el tercero empieza a serlo un poco más. A los tres años, todavía está trabajando en el primero, segundo y tercero, y empieza con el cuarto. A los seis años, el primer nivel debería estar completo, el segundo casi completo, el tercero todavía activo y el cuarto empezaría a ser importante. El niño aprende las mismas cosas una y otra vez, primero gateando, después andando y más tarde montando en bicicleta».

La idea central de la terapia vestibular que esta autora propone consiste en proporcionar y controlar el «input» sensorial, especialmente el del sistema vestibular, músculos y articulaciones y la piel, de tal manera que el niño/a espontáneamente adquiera respuestas adaptadas que integren estas sensaciones. Por lo tanto, se trata de una aproximación holística que implica a todo el cuerpo, a todos los sentidos y al cerebro entero.

3. *La estimulación vestibular y su relación con la postura y el equilibrio humanos*

Para indicar la unión íntima entre postura y equilibrio, en nuestra última publicación (LÁZARO, 2004) hablábamos de equilibrio postural humano, y decíamos allí que aparece como resultado de distintas integraciones sensorio-perceptivo-motrices que –al menos en una buena medida– conducen al aprendizaje en general y al aprendizaje propio de la especie humana en particular, y que, a su vez, puede convertirse, si existen fallos, en obstáculo más o menos importante, más o menos significativo, para esos logros.

La evidencia científica de esta afirmación ha sido corroborada por estudios e investigaciones recientes que ponen de relieve la influencia de los aspectos equilibratorios en determinadas capacidades cognitivas, concretamente a través del módulo de la atención. La mayoría de estos estudios han investigado estas influencias con medidas objetivas de la postura-equilibrio a través de técnicas

estabilométricas o posturográficas que se pueden agrupar en lo que se conoce como Posturología.

La Posturología ha definido el Sistema Postural Fino (SPF) que controla las oscilaciones posturales del sujeto, cuyo registro se lleva a cabo a través de las plataformas estabilométricas normalizadas y validadas por la comunidad científica. Este Sistema Postural Fino se expresa a través de la posición bípeda y necesita dos tipos de entradas sensoriales/sensitivas: las *exoentradas* que le informan del mundo exterior y las *endoentradas* que definen su estado interno. De las primeras conocemos tres, el ojo, el vestíbulo y la planta de los pies; las segundas se conforman a través de la interacción e integración sensoriales (AYRES, 1998). El resultado de todo ello conforma lo que se conoce como *El hombre postural* de Gagey y Weber (2001).

El sistema vestibular constituye, pues, una de las tres *exoentradas* y se puede aislar su contribución al mantenimiento de la postura ortostática y dinámica a través de las mediciones mencionadas. Su participación en la dinámica postural y equilibratoria se produce, principalmente, a través de tres reflejos: el reflejo vestíbulo-ocular, el reflejo vestíbulo-espinal y el reflejo optocinético, que analizamos en nuestra última publicación (LÁZARO y otros, 2006).

4. Apunte neurofisiológico sobre el sistema vestibular

Los receptores vestibulares se encuentran situados en el oído interno excavado en ambos huesos temporales del cráneo. Este oído interno presenta partes auditivas y no auditivas. El procesamiento del estímulo auditivo se lleva a cabo por la cóclea, en cuyo interior el órgano de Corti con sus células ciliadas transduce las vibraciones sonoras a un código de frecuencias. Por su parte, el aparato vestibular es el que se encarga de regular la postura, el equilibrio, el tono muscular y la orientación espacial.

El laberinto membranoso está constituido por el sáculo, el utrículo y los canales semicirculares, y en su interior se mueve la endolinfa. A su vez, este laberinto membranoso está contenido en el laberinto óseo, y la perilinfa circula entre las estructuras membranosas y el hueso.

Morfológicamente se presenta en dos partes diferenciadas: el vestíbulo, constituido por los órganos otolíticos (el sáculo y el utrículo) y los canales semicirculares orientados en los tres planos del espacio. El sáculo (cuyo nombre significa *saco pequeño*) y el utrículo (vocablo que quiere decir *útero pequeño*), constituyen la parte central del laberinto membranoso y contienen las células

receptoras cuyos cilios están recubiertos de una sustancia gelatinosa que contiene cristales de calcio u otolitos. Estas células se agrupan en determinadas zonas llamadas máculas. Con las inclinaciones de la cabeza esta masa gelatinosa se resiste al cambio, mientras que los cristales de calcio siguen su movimiento, con lo que se distribuyen de manera diferente en las células ciliadas y generan un nuevo patrón de actividad eléctrica que es captado por el cerebro. Debido a la rapidez con la que esto ocurre, nos damos cuenta al instante de lo que sucede, por lo que uno tiene la sensación de que inclina la cabeza para mirar el suelo en el mismo momento en que lo está haciendo.

Los tres canales semicirculares del laberinto óseo contienen conductos membranosos que se originan en el utrículo, los llamados canales semicirculares. Están orientados de tal forma que sus planos son perpendiculares entre sí, según tres ejes tridimensionales para la longitud, la anchura y la profundidad. En la posición de pie, el conducto lateral es prácticamente horizontal, el anterior es paralelo a la cara lateral de la cabeza, y el posterior es paralelo al plano facial.

Cerca del utrículo, cada canal semicircular conforma un ensanchamiento en forma de bulbo, llamado ampolla. Cada ampolla contiene células ciliadas receptoras que registran los movimientos de rotación de la cabeza. Estas células se encuentran situadas sobre una estructura en forma de cresta y sus cilios se sitúan en otra estructura plana, cónica y gelatinosa llamada cúpula, que flota en la endolinfa.

Las rotaciones de la cabeza producen movimientos en la endolinfa que, a su vez, empuja a la cúpula cuyos movimientos desplazan los cilios, dando lugar a impulsos que informan al cerebro sobre la velocidad, fuerza y dirección de la rotación.

Este sistema origina una gran variedad de reflejos motores e impresiones subjetivas, y está estrechamente vinculado con otros sistemas sensoriales, en particular con el tacto, presión, quinestesia y visión. Entre estos reflejos se encuentran los siguientes: los reflejos posturales vestibulares y los reflejos vestíbulo oculares. También adquieren importancia los propioceptores del cuello y la información visual que, juntos, proporcionan las bases de la orientación en un espacio de tres dimensiones.

Los estímulos específicos de este sistema sensorial son la aceleración lineal y la aceleración angular. La velocidad lineal o angular uniforme no es un estímulo adecuado para la estimulación del aparato vestibular, ya que esta estructura sensorial reacciona a aceleraciones (cambios de velocidad) lineales o angulares.

Este aspecto se torna muy importante en la práctica pedagógica o terapéutica por lo que, como resaltaremos más adelante, es preciso utilizar las paradas o pausas del movimiento y los cambios de ritmo. El vestíbulo, es decir el utrículo y el sáculo, a través de sus máculas, capta las aceleraciones lineales y las inclinaciones del cuerpo en el espacio, mientras que los canales semicirculares, a través de las ampollas con sus células ciliadas, informan sobre los movimientos rotatorios en todos los ejes.

La importancia del sistema vestibular es tal, que distintos autores proponen la noción de *seguridad gravitacional* como su principal responsabilidad. Esta *seguridad gravitacional* consiste en la confianza que uno tiene en permanecer firmemente conectado con la Tierra y en comprobar que siempre tendrá un sitio seguro en el cual estar. Esa seguridad y esa confianza vienen de sentir el empuje/atracción gravitacional de la Tierra y de procesar y organizar las sensaciones de manera que uno esté en términos amigables con la gravedad.

5. Trabajar la postura y el equilibrio en la escuela infantil

El trabajo del equilibrio pertenece a lo que se conoce como las Conductas Motrices de Base que, como su nombre indica, constituyen los cimientos del aprendizaje humano. Abarcan tres grandes tipos de conductas: la Equilibración General, la Coordinación Dinámica General y la Coordinación Visomotriz. La primera tiene que ver, esencialmente, con el tono y la postura; la segunda, sobre todo, con los desplazamientos y saltos; y la tercera, básicamente, con las distintas praxias que ponen en relación el ojo y cualquier parte del cuerpo.

De esta manera, las Conductas Motrices de Base y, en particular, las habilidades equilibratorias, constituyen la urdimbre del desarrollo corporal, y su presencia curricular se extiende desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria. En algunos de nuestros anteriores trabajos (LÁZARO, 2000; LÁZARO y MIR, 2000) hemos presentado distintas situaciones educativas y nociones básicas implicadas en el trabajo del equilibrio, así como programas específicos para su aplicación en el marco escolar. Resumiremos a continuación los elementos más sobresalientes de unas y otros.

Las nociones básicas comprendidas en los procesos equilibratorios y sobre las que se pueden construir intervenciones educativas eficaces, se podrían resumir en las siguientes:

- Educación de las sensaciones plantares.

- Adaptación a la altura.
- Educación de la caída.
- Balanceos y giros.
- Aceleraciones rectilíneas, angulares y verticales.

Algunas situaciones educativas referidas a estas habilidades que podrían entrar a formar parte de sesiones de Psicomotricidad y Educación Física, podrían ser las que a continuación se citan:

- Situaciones creativas del equilibrio con el propio cuerpo y el cuerpo de los compañeros/as.
- Equilibrio con balones medicinales.
- Equilibrio con balones convencionales.
- Equilibrio con balones grandes (40, 90 y 120 cm.)
- Equilibrio con tacos de plástico o madera.
- Equilibrio con barra y bancos suecos (invertidos o no).
- Equilibrio con plataformas de ruedas.
- Equilibrio con patines, monopatines y pedalos.
- Equilibrio con zancos.
- Equilibrio con trapecios y rodillos grandes de madera.
- Equilibrio con bicicletas y monociclo.

Un programa sobre habilidades equilibratorias adaptado para niños y niñas de Educación Infantil y con necesidades educativas especiales podría contener los siguientes apartados:

- Estimulación vestibular sin aparataje.
- Estimulación vestibular con objetos en el suelo.
- Caídas.
- Estimulación vestibular pura.

- Estimulaciones del equilibrio axial.
- Estimulación del equilibrio en bipedestación.

Al hilo de todas estas situaciones educativas propuestas, que cualquier maestro o maestra puede adaptar a su propio entorno y les puede añadir su propia creatividad, nos parece esencial recordar la secuencia correcta de ayuda cuando algún alumno o alumna presenta necesidades educativas especiales.

En nuestro primer libro, *Nuevas experiencias de Educación Psicomotriz* (LÁZARO, 2000), se escribía acerca de las estrategias de ayuda en las situaciones de equilibración. Todas ellas resultan válidas, tanto para su aplicación en alumnado con dificultades en la marcha como en las situaciones de aprendizaje de cualquier actividad equilibratoria. Recordaremos a continuación sus aspectos principales.

- a) La ayuda debe establecerse, siempre que sea posible, a través del eje corporal, entendiendo éste como la línea imaginaria que divide al cuerpo en dos partes iguales. Habría que agarrar desde algún punto de la columna vertebral, la cabeza o las caderas.
- b) El niño o la niña utilizan sus brazos para estabilizar su propio cuerpo en situación de desequilibrio. Por esta razón, hay que tener cuidado de no tomar siempre los brazos y las manos del aprendiz.
- c) En caso de tener que sujetar al niño o niña de las manos, es preferible ofrecer nuestra mano para que él o ella se sujete. De esta manera, el profesor/a tendrá una clara referencia propioceptiva de la cantidad de ayuda necesaria. Este hecho llama muchas veces la atención en foros de debate educativos, porque cuestiona un hábito muy arraigado entre nosotros: agarrar y conducir siempre al niño o niña pequeño o con algún grado de discapacidad. Existe una diferencia sutil pero muy importante entre tomar al niño/a de la mano y ofrecer nuestra mano para que sea tomada. También se puede ofrecer un palo o pica que uniría a profesor y alumno/a.
- d) Si el niño/a no necesita ayuda, no proporcionársela gratuitamente. La necesidad muchas veces sólo está en el adulto: uno se siente bien si lleva de la mano al aprendiz, pero eso no contribuye a que el aprendiz siga mejorando sus habilidades equilibratorias. También puede optarse por permanecer junto a él, ir andando a su ritmo, pero sin contacto corporal. Se puede caminar juntos hablando, riendo, expresando algo, mirándose, sin mediar ayuda física.

Pensamos que, con lo aportado hasta aquí, los profesionales de la Educación Infantil tienen importantes motivos para introducir en sus actividades diarias la estimulación del sistema vestibular y, por ende, de la postura y del equilibrio como bases firmes para ulteriores logros, también en la esfera cognitiva.

Referencias bibliográficas

- AYRES, A.J. (1972). *Sensory integration and learning disabilities*. Los Ángeles: WPS.
- AYRES, A.J. (1983). *Sensory integration and the child*. Los Angeles: WPS (6ª ed.).
- AYRES, A.J. (1998). *La integración sensorial y el niño*. México: Trillas.
- BERRUEZO, P. P. (1995). "El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad". *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, 49, 15-26.
- BERRUEZO, P. P. (1995). *La pelota en el desarrollo psicomotor*. Madrid: Cepe.
- GAGEY, P. M. y WEBER, B. (2001). *Posturología. Regulación y alteraciones de la bipedestación*. Barcelona: Masson.
- LÁZARO, A. (2000). *Nuevas experiencias en educación psicomotriz*. Zaragoza: Mira editores.
- LÁZARO, A. (2004). *Gigantes con zancos. El placer de aprender a través del equilibrio*. Zaragoza: Mira editores.
- LÁZARO, A. y MIR, C. (2000). "Gigantes con zancos o el placer de ver el mundo desde otra perspectiva". *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 1, 27-39.
- LÁZARO, A.; ARNAIZ, P.; BERRUEZO, P. P. (2006). *De la emoción de girar al placer de aprender. Implicaciones educativas de la estimulación vestibular*. Zaragoza: Mira editores.

El cuerpo en la estructura de la personalidad: PRH como modelo de referencia

María Rosario FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ

Correspondencia

María Rosario Fernández
Domínguez

Facultad de Educación
c/ San Juan Bosco 7,
E- 50071 Zaragoza

E-Mail: mrfernan@unizar.es

Recibido: 18/02/2008
Aceptado: 25/04/2008

RESUMEN

A lo largo del presente trabajo se analiza el importante papel que juega el cuerpo en la estructura de la personalidad. Partiendo del esquema explicativo de la psicopedagogía PRH (Personalidad y Relaciones Humanas), enmarcada en la perspectiva humanista de la psicología, creada por André Rochais, y hoy extendida por los cinco continentes, en el presente trabajo se estudian las diferentes instancias de la personalidad y su mutua interacción, deteniéndose con más detalle en el análisis del cuerpo como realidad que es indisociable de nuestro psiquismo y que forma parte de nuestra personalidad. El cuerpo nos ayuda a entrar en contacto con el mundo y los otros, permitiéndonos sentir, experimentar y expresar lo que somos, sentimos o necesitamos. En este sentido es importante escuchar al cuerpo porque nunca miente. En realidad el cuerpo, que está muy ligado a la sensibilidad, nos envía mensajes a través de los cuales podemos descubrir sensaciones ligadas a nosotros y a nuestras relaciones con los demás. El análisis de sensaciones es la herramienta utilizada en PRH para acceder a lo que sentimos y comprender los aspectos inconscientes de la personalidad, que son esenciales en un proceso de crecimiento y de curación. Finalmente, se ofrecen una serie de consideraciones en torno a la importancia de la educación corporal y de la psicomotricidad para el desarrollo de la personalidad infantil, deteniéndose en las aportaciones que el modelo PRH hace a la labor del psicomotricista y a su formación.

PALABRAS CLAVE: Psicología humanista, André Rochais, Formación de psicomotricistas, Sensaciones, Educación corporal.

The body in personality structure: PHR as a reference model

ABSTRACT

This paper analyses the important role that the body plays in the structure of personality. From the explanatory framework of PRH (Personality and Human Relations) psychopedagogy within the humanist perspective of psychology, put forward by André Rochais, and which is currently spread all over the world, this paper explores the different components of personality and its interactions, focusing on the analysis of the body as a reality which cannot be separated from our psyche and which is part of our personality. Our body helps us get into contact with the world and the others, enabling us to feel, experience and express what we are, feel or need. In this respect it is important to listen to our body, as it never lies. In fact, the body, which is very closely linked to sensitivity, sends us messages through which we can discover sensations in ourselves and in our relationships with the others. The analysis of sensations is the tool used in PHR to get access to what we feel and understand the unconscious aspects of personality, which are essential in a development and treatment process. Finally some considerations are offered with respect to the importance of corporal education and psychomotricity for the development of children's personality and, more particularly, on the contribution of the PHR model to the psychomotricist's work and training.

KEY WORDS: Humanist psychology, André Rochais, Psychomotricists' training, Feelings, Corporal education.

Introducción

En este trabajo voy a centrarme en la importancia del cuerpo en la estructura de la personalidad, una cuestión de especial relevancia para los psicomotricistas. Haré asimismo referencias a la educación corporal y a la formación personal de los psicomotricistas.

Es fundamental que el psicomotricista tenga una formación amplia, que incluya un conocimiento global de cómo funciona la personalidad humana, que le permita abordar la amplia variedad de situaciones que pueden producirse en la sala de psicomotricidad. Es muy importante que comprenda que la persona funciona como una globalidad y que el cuerpo es indisociable de nuestro psiquismo; que lo que sentimos, pensamos y somos se refleja en nuestro cuerpo; y que, como psicomotricista, debe estar atento al niño con una mirada positiva, cargada de bondad, aceptación y acogida que le permita desplegarse en todo lo que es.

La educación debe orientarse al desarrollo integral de la personalidad, a un crecimiento sano y armonioso de la misma, siendo la psicomotricidad un

medio muy valioso para su desarrollo y para trabajar los aspectos emocionales y relacionales de la misma. A través del trabajo corporal es posible ayudar a descubrir sensaciones, conectadas con la vivencia interior y con las relaciones interpersonales, que favorecen el autoconocimiento y la comprensión de uno mismo. Además, el trabajo corporal permite la expresión de sentimientos y emociones, y favorece la libre expresión de lo que el niño es y vive en profundidad. En este sentido, es fundamental que el psicomotricista esté disponible ante el cuerpo del niño y sus mensajes, para aprender a descifrar sus vivencias, emociones y sentimientos, acompañándole en su proceso de crecimiento. Por otra parte, es muy importante que el psicomotricista esté junto al niño y sepa verle en lo que es, reconociendo todo lo que de positivo y genuino lleva dentro. Y también es fundamental el amor incondicional y las actitudes de respeto, escucha, atención, cuidado y paciencia. Es evidente que el psicomotricista maduro, que sabe ver al niño, que confía en él, que tiene todas las actitudes positivas de respeto y cuidado por su crecimiento, va a ser un auténtico revulsivo, va a ayudar a que el niño crezca sin necesidad de actuar para buscar aprobación porque ya es aceptado tal cual es.

En este contexto es fundamental la formación personal de los psicomotricistas. Es necesario que lleven a cabo un proceso de crecimiento personal que les conduzca a la madurez, a la adultez psicológica (ZACARÉS, 1998) y que les permita ser dueños de sus vidas. Desde su solidez personal, el psicomotricista podrá hacer frente a las situaciones conflictivas y a los procesos transferenciales en la sala de psicomotricidad, y podrá mantener la serenidad ante los niños y ser un punto de referencia seguro para ellos.

PRH (Personalidad y Relaciones Humanas), que se enmarca en la perspectiva humanista de la Psicología, puede ser un modelo de referencia en la formación personal de los psicomotricistas, quienes tan sólo desde su solidez personal podrán ayudar a niños y adolescentes a conocerse y comprenderse, a distinguir lo que sienten, lo que piensan y las ideas heredadas; a que aprendan a escuchar y a sentir su cuerpo, así como a descifrar sus señales y a cuidarlo. También a crecer en madurez emocional, a que se escuchen y sean auténticos y no actúen para agradar o para cumplir las expectativas de otros. Y, finalmente, a que distingan y saquen las riquezas que llevan dentro, el valor que tienen como personas, lo que ellos son en lo más profundo. En definitiva, el psicomotricista puede contribuir a que los niños sean ellos mismos y felices y puedan disfrutar de la vida, a que crezcan en respeto, en escucha y en aceptación de las diferencias como forma de riqueza y, finalmente, a que sean más ellos mismos sin olvidarse de los otros (FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, 2005).

1. Acerca de Personalidad y Relaciones Humanas (PRH)

Personalidad y Relaciones Humanas (PRH) pertenece al ámbito de la psicología dinámica, situándose en particular en la línea de Carl Rogers. Surge en Francia de la mano del sociólogo André Rochais, en la década de los 60 del pasado siglo, y se ha ido desarrollando a lo largo de los años en el *Organismo de Formación PRH*.

Rochais nace en 1921 en Francia, en una familia humilde. Desde muy pronto comienza a interesarse por la educación y por las relaciones entre el ser humano y la sociedad (PRH, 1997). Su investigación estuvo impulsada por el deseo de contribuir a la realización de los hombres y las mujeres y a la humanización de la sociedad. Centró sus trabajos en todo lo relacionado con el ser humano y su crecimiento. Su deseo era llegar a describir la estructura básica de la personalidad humana, aquella que está presente en todas las personas, sea cual sea la cultura a la que pertenecen. Así fue elaborando un sistema explicativo del ser humano dinámico, es decir, en crecimiento. Desde el principio presintió que en todas las personas existe una zona sana a partir de la cual es posible conocer la propia personalidad y vivir de una forma armoniosa. Además, deseaba encontrar medios eficaces que favorecieran el autoconocimiento, la comprensión de uno mismo y, ante todo, el crecimiento personal. Todo esto le condujo a una investigación psicológica exhaustiva para descubrir la estructura de la personalidad y sus modos de funcionamiento.

A partir de 1971, junto a un grupo de colaboradores, expande por todo el mundo la formación PRH, que hoy está implantada en unos 40 países de los cinco continentes (PRH, 1997, 282-283).

André Rochais estuvo muy marcado por el ambiente obrero en el que vivió su familia. Era un hombre sencillo y le gustaba expresarse para que todo el mundo pudiera comprenderle y acceder a lo que él iba descubriendo. También le influyeron los métodos pedagógicos activos (Freinet, Montessori), que le condujeron a elaborar su metodología de autodescubrimiento, así como su formación psicosociológica y los movimientos de contestación social de la época, como el mayo francés del 68.

Pero sobre todo le influyó Rogers (PRH, 1997, 26-27). Los libros *El proceso de convertirse en persona* (1961) y *Psicoterapia y relaciones humanas* (1971), marcaron decisivamente su investigación. También influyeron mucho en él Freud –sobre todo por sus estudios del inconsciente–, Adler y Jung, V. E. Frankl, Maslow y Max Pagés, con su obra *La orientación no directiva en psicoterapia y en psicología social*; así como Nacht, el psicoanalista que defendió la existencia de un fondo

positivo en el ser humano. Finalmente, su visión antropológica está muy conectada con las ideas de Mounier, Maritain y Teilhard de Chardin.

Sin embargo, él era muy riguroso y su deseo de encontrar lo esencial del ser humano, le conducía a situarse a distancia de todo, concediendo una importancia máxima a la observación de los fenómenos en directo.

Para A. Rochais, el ser humano es esencialmente dinámico, existiendo en él una tendencia a crecer y desarrollarse en todas sus potencialidades. Esto le hacía tener una fe profunda en el ser humano, cuya personalidad es esencialmente positiva, jugando un papel fundamental en su construcción la interacción con los otros. Los comportamientos desarmoniosos se deben a traumatismos de la infancia o a formas erróneas de funcionar aprendidas en el ambiente. Por otra parte, existe en toda persona, además de la potencialidad de ser libre, una aspiración a amar y una necesidad de ser amada. Y esta es una necesidad tan fuerte, que el desarrollo psicológico se verá influenciado por la satisfacción o frustración de la misma. André Rochais asegura que en todo ser humano existe una dimensión de *apertura a una transcendencia*, es decir, a realidades que no se reducen a la persona y su vivencia, sino que van más allá. Según las personas, estas realidades reciben el nombre de Amor, Justicia, Verdad, Libertad...

Tiene una visión jerárquica y global de la estructura psicológica de la persona, concediendo un papel fundamental a la toma de conciencia y al análisis de las sensaciones (PRH, 1992, 3) y al inconsciente, entendido como una realidad psíquica activa, que no coincide con la instancia formulada por Freud. El crecimiento personal y el desarrollo de la personalidad pasa por la toma de conciencia de lo que es inconsciente (PRH, 1997).

2. El cuerpo en la estructura de la personalidad

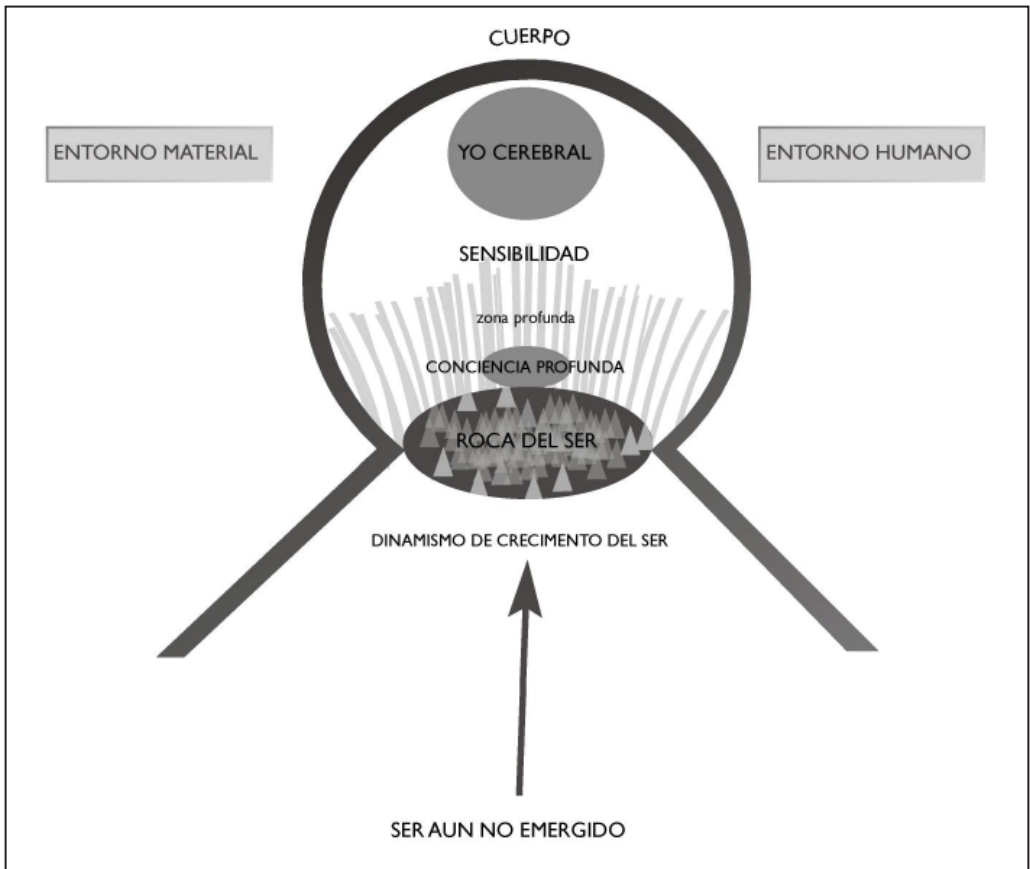
El cuerpo es indisociable de nuestro psiquismo, formando parte de nosotros mismos, de nuestra personalidad. La persona funciona como una globalidad, de modo que todo en ella está interrelacionado, existiendo una relación e interacción mutua y constante entre todas las instancias de la personalidad y el cuerpo.

André Rochais elaboró una topología de la estructura psicológica de la persona en la que distingue diferentes instancias. Éstas son: el ser, el yo cerebral, el cuerpo, la sensibilidad y la conciencia profunda. Este esquema permite diferenciar con claridad lo que sentimos (gusto o disgusto, placer-malestar, calma-ansiedad), lo que pensamos, razonamos o esperamos y lo que somos en el fondo (alegría, vitalidad, bondad). Esta diferenciación de niveles en la personalidad, que se localiza también

en el cuerpo, que lo envuelve todo, es una clave importante de comprensión de la vivencia personal (LACASSE, 1995).

La persona funciona como una globalidad, de modo que las instancias están interrelacionadas. El término instancia hace referencia a dos aspectos. Por una parte, es una noción tópica y estructural, es decir que estas instancias son lugares autónomos en la persona e independientes entre sí, aunque no son compartimentos estancos y ninguna funciona sin que toda la persona se vea implicada. En este sentido es evidente, por ejemplo, que hay una relación estrecha entre la sensibilidad y el cuerpo y, por ello, todo lo que sentimos se refleja en él. Por otra parte, es una noción dinámica, es decir que las instancias desencadenan actos e influyen sobre la vivencia de la persona y su proceso de crecimiento.

Esquema de la persona. Adaptado de PRH-Internacional



El ser

El ser es la instancia principal de la persona y constituye el núcleo de la personalidad. Es una realidad positiva que se encuentra en lo profundo de todo ser humano (PRH, 1997; 1990, 4). Es lo que somos de fondo, el conjunto de cualidades que nos caracterizan y conforman nuestra identidad. En otros planteamientos, como los de Rogers, Maslow, E. Fromm o Nacht, encontramos analogías con el ser en PRH.

En el ser existen tres zonas: 1) la roca del ser, que es la zona sólida de la personalidad. Está constituida por certezas y evidencias de lo que somos; 2) la zona del ser aún no emergido, que es una zona inconsciente donde están las potencialidades aún no conscientes; y 3) la zona profunda, que está situada en la sensibilidad profunda. Es una zona de paz y reposo, y cuando la persona se sumerge en ella experimenta vida, paz, calma, bienestar, lo que influye de forma positiva en el funcionamiento del resto de las instancias; y así, nuestra inteligencia funciona mejor o el cuerpo se encuentra más relajado.

Finalmente, el ser es una realidad dinámica, movido por un dinamismo de crecimiento, que lleva a la persona a tomar conciencia de sus potencialidades y a actualizarlas.

El yo cerebral

Es la instancia que permite a la persona decidir, dirigir y gestionar su vida. Ahí tenemos registradas imágenes, normas, principios, esquemas y pensamientos. Es una instancia con exigencias de racionalidad y coherencia, que necesita comprender la realidad, decidir y actuar de forma razonable, que tiene unos intereses, una memoria y una visión de las cosas, unos proyectos y expectativas (PRH, 1997).

El yo cerebral desarrolla un conjunto de funciones. La inteligencia, nos permite analizar, comprender, relacionar, reflexionar, razonar e imaginar y, además, ser conscientes de nosotros mismos. La libertad nos conduce a tomar decisiones, discernir y elegir. La voluntad hace posible que movilizemos nuestras energías y las orientemos en la dirección que hemos elegido (PRH, 1997, 77-79). El yo cerebral también elabora la imagen de uno mismo, que es una representación mental de lo que somos a nivel físico y psicológico. Es una representación subjetiva, que influye en nuestra conducta, y que se va construyendo desde la niñez a través de la relación con las personas significativas de nuestro entorno. A partir de cómo nos miran, de sus actitudes y expectativas hacia nosotros, a partir de lo que nos dicen

o dicen de nosotros y, por supuesto, a partir de lo no dicho. En la construcción de la imagen también influye la necesidad de ser reconocidos, queridos y aceptados, que puede conducirnos a desear ser como queremos parecer ante los otros, para que así nos quieran y reconozcan.

En el yo cerebral también hay inconsciente. Los principios, las reglas, las ideas y expectativas que dirigen nuestra vida, a menudo no son conscientes, y sin embargo están en la base de nuestras decisiones. En definitiva, el yo cerebral guarda memoria de todas las experiencias de nuestra vida, así como de ideas, creencias, costumbres y expectativas en torno a los otros, a la vida y a nosotros mismos. Y lo que sabemos por nuestra memoria personal nos conduce a ver la realidad desde ahí, desde nuestra óptica, nos conduce a comprender lo que nos ocurre y a interpretar la realidad, influyendo en lo que sentimos y en cómo actuamos (MARINA, 1996; 2005).

Como vemos, el yo cerebral está íntimamente relacionado con la sensibilidad. Así podemos sentirnos frustrados cuando creemos que no podemos conseguir algo, o con ira si interpretamos que alguien nos ataca o nos daña. En el fondo, la persona hace una valoración de su conducta, o de sus sentimientos, a la luz de sus creencias, y la sensibilidad se ve afectada, haciendo que la persona se sienta deprimida o culpable (HERNÁNDEZ, 2002) y todo ello se expresa en el cuerpo. En definitiva, las creencias juegan un papel muy importante en los problemas afectivos (ELLIS, 1980). Así, la persona que se exige sin fin, porque cree que debe alcanzar la perfección, o que rige su vida por el deber, puede experimentar una tensión en su cuerpo, un estado de alerta, un peso por todo lo que ha de hacer, etc.

Todo guarda también relación con la imagen que tenemos de nosotros mismos. Por eso, una persona que se cree amable y que piensa que siempre debe ser amable con los otros, se sentirá inadecuada o culpable cuando se comporta con irritación o siente que otra persona es un fastidio.

La sensibilidad

La sensibilidad es una instancia de la personalidad muy relacionada con el cuerpo, en la que la vivencia psicológica y afectiva está muy presente. Permite a la persona vibrar, reaccionar, ser tocada por la realidad, transmitir mensajes y grabarlos, así como recuperarlos.

La sensibilidad capta los mensajes del mundo exterior, o las sensaciones que provienen de nuestro interior a través del sistema nervioso, que es el soporte fisiológico de la sensibilidad. Es una especie de fluido conductor que

transmite todos los mensajes, y como una cinta magnetofónica que guarda memoria de los acontecimientos vitales. Lo agradable deja huellas armoniosas, y lo desagradable unas huellas desarmoniosas en forma de miedo, ansiedad, culpabilidad, crispación... (FILLIOZAT, 2003).

El grado y coloración de la sensibilidad varía de unas personas a otras y de un contexto cultural a otro. Por otra parte, la sensibilidad guarda mucha relación con la historia de la persona, siendo como una caja de resonancia que amplía los acontecimientos exteriores y los mensajes interiores, y deforma los acontecimientos y mensajes cuando está herida.

La sensibilidad armoniosa vibra y reacciona con normalidad, es decir, de manera proporcionada a lo que desencadena la reacción sensible. A veces, la sensibilidad reacciona de forma exagerada. En ocasiones, deforma los acontecimientos y los mensajes recibidos. Otras veces, reacciona demasiado poco o, simplemente, no reacciona. Estas pueden ser muestras de una sensibilidad herida en ciertos sectores, en los que la persona ha recibido mensajes que le han dañado y provocado inseguridad (PRH, 2003) (PRH, 1997, 109-110).

A nivel de la sensibilidad también hay inconsciente. Existen heridas de la infancia, que fueron insoportables entonces y quedaron en el inconsciente. El proceso de crecimiento y curación provocará su salida (PRH, 1997, 190-207; 2003, 25-36).

La conciencia profunda

Es un lugar síntesis de la persona en crecimiento, donde puede sentir lo que es bueno para ella: para el ser, que aspira a crecer; para el cuerpo, que tiene unas fuerzas determinadas; para la sensibilidad, que debe soportar las molestias de cada decisión; para el yo cerebral, que necesita coherencia en sus principios; para toda la persona, su situación y su entorno.

Se trata de una conciencia que impulsa a la persona a ser fiel a sí misma en cada momento y a vivir de forma libre, aunque eso le conduzca a actuar en direcciones opuestas a las costumbres o leyes sociales o familiares, o a lo que *está bien visto*. Es una especie de ley interior que es buena para la persona y su crecimiento, que viene a ser un reflejo de lo que la persona es, de su identidad. Es un punto de referencia para vivir en coherencia con lo que somos (PRH, 1988). Podríamos decir que es una especie de ley de vida y de salud psicológica puesto que, cuando la persona la escucha, no decide ni hace nada que vaya en contra de lo que ella es y de lo que es bueno para su crecimiento y realización (PRH, 1997).

El entorno material y humano

El niño nace y crece en un determinado contexto que puede favorecer o entorpecer su desarrollo. Como es muy dependiente de las personas que le rodean y muy vulnerable, aunque tiene todas las posibilidades de llegar a ser un adulto y desarrollarse, necesita un clima material y humano que favorezca su crecimiento (PRH, 1997).

El entorno material favorece el crecimiento de la persona cuando satisface sus necesidades y contribuye al bienestar psicológico y al desarrollo de la personalidad.

El entorno humano es fundamental en el desarrollo porque no es posible llegar a ser persona sin el contacto con otros. Por esto son tan importantes las personas que rodean al niño, que pueden contribuir o dificultar su crecimiento (BRONFENBRENNER, 1982).

Podemos hablar del ambiente más inmediato, la familia, los amigos, los grupos con los que se relaciona. Asimismo, del medio social, ideológico, religioso, el contexto político, democrático o dictatorial, las situaciones bélicas, de discriminación, de justicia o injusticia, y todo ello inscrito en una historia. Un ambiente favorecedor del crecimiento contiene personas maduras, que satisfacen las necesidades infantiles, que por su forma de ser despierten lo mejor del ser del niño, que son auténticas, sólidas y libres para expresar lo que sienten. En un ambiente así, el niño es estimulado a existir y a afirmar su propia personalidad (PRH, 1997).

Por ello, es fundamental que los psicomotricistas sean conscientes del importante papel que desempeñan en el desarrollo de niños y adolescentes. De ahí la necesidad de que se formen para que puedan profundizar en su propio desarrollo personal y para que adquieran una solidez, una salud psicológica y una calidad humana que contribuya al desarrollo equilibrado de la personalidad infantil (PRH, 2005, 10).

El cuerpo

Los seres humanos somos seres corpóreos, de forma que lo que somos y vivimos a nivel psicológico y corporal está profundamente imbricado. Se trata de una realidad sexuada, que determina nuestra identidad e influye en nuestros comportamientos, relaciones y decisiones. Es más, el cuerpo tiene un valor incalculable puesto que sin él no viviríamos ninguna experiencia, ni la vida tal y como la conocemos.

El cuerpo es una realidad biológica con sus propias leyes de funcionamiento, desarrollo y envejecimiento, y además tiene unas potencialidades y unos límites. El potencial de energía que posee es diferente en cada persona, pudiendo, por otra parte, ser bien utilizado o desperdiciado, provocando en este último caso el deterioro anticipado del organismo.

El cuerpo nos pone en contacto con el entorno material y humano, desempeñando múltiples funciones. Nos sirve para satisfacer nuestras necesidades; para actuar sobre el medio y adaptarnos a él; para vivir, expresar y resolver emociones; para construir el conocimiento de la realidad. En este sentido, hemos de decir que las relaciones humanas son primariamente corporales y que con frecuencia expresamos mucho más con el lenguaje no verbal que con la palabra. En este contexto, es especialmente importante el primitivo diálogo tónico-emocional que mantiene el niño con su madre, que le permite expresar emociones y comunicarse. Este diálogo primitivo conducirá al establecimiento de relaciones de apego, que serán la base de las futuras relaciones interpersonales y de la construcción de la personalidad (BOWLBY, 1990; 1993) (AJURIAGUERRA, 1986) (WALLON, 1976; 1979). Tengamos en cuenta que el primer contacto del bebé con el mundo exterior es el cuerpo. A partir de él va experimentando todo tipo de sensaciones: las que le provocan seguridad o inquietud, afecto o abandono. Además, y de manera temprana, la mirada es fundamental en la estructuración de la personalidad. El niño busca en ella una respuesta gratificante a sus intentos de interacción con los otros, a la vez que hace la experiencia de ser mirado. La calidad de la mirada que recibe, conduce al niño a mirarse de una forma determinada, comenzando así a formar su imagen (PRH, 1997).

El cuerpo es indisoluble de nuestro psiquismo, formando parte de nosotros mismos, de nuestra personalidad (PRH, 1997, 2003). Todas las instancias de la personalidad están ligadas al cuerpo, especialmente la sensibilidad. Todo en la persona está interrelacionado: lo que piensa o desea, lo que siente, lo que es y el cuerpo. Por ello, el cuerpo refleja todo lo que vivimos en un momento determinado, expresando de manera inevitable la vivencia interior de la persona. Las sensaciones corporales de bienestar, frío, sed, tensión, bloqueo, dolor... expresan un mensaje corporal, pero también hablan de la vivencia psicológica de la persona. El lenguaje del cuerpo se impone sin que nuestra inteligencia o nuestra voluntad puedan hacer nada para controlarlo. Así, podemos somatizar, aunque no queramos hacerlo, o nuestro cuerpo puede temblar de miedo, más allá de nuestra voluntad (MILLER, 2006). Es por ello que el cuerpo es una vía de expresión de nuestra personalidad y un medio para acceder y expresar nuestros sentimientos, afectos y emociones. Finalmente, el cuerpo es una vía privilegiada para expresar lo que somos y vivimos en profundidad.

En el cuerpo también hay inconsciente. Se nos escapan muchas cosas sobre él y lo que es bueno para su funcionamiento. A veces no sabemos a qué se debe una tensión en la espalda, un dolor de cabeza o un malestar general. Otras veces no nos damos cuenta de lo que nuestro cuerpo necesita, o simplemente no distinguimos lo que nos dice.

En realidad, el cuerpo nos habla, y si le escuchamos, podemos descubrir muchas cosas de nosotros mismos y de los otros. Así, por ejemplo, las aspiraciones y los deseos del yo cerebral, con frecuencia ambiciosos, se traducen en dolor, tensión o agotamiento corporal. De igual forma, los sufrimientos de la sensibilidad provocan un enorme consumo de energía, lo que se refleja en la mirada, en el tono o en los gestos y posturas, así como en una amplia variedad de síntomas físicos desagradables y entorpecedores de la vida de la persona, como ansiedad, opresión en el pecho, nudo en la garganta, agotamiento, etc. Finalmente, lo que somos en lo más profundo de nuestro ser se refleja también en el cuerpo. Y así, por ejemplo, la alegría profunda ilumina el rostro, la sensación de paz provoca una gran distensión corporal, o la sensación de libertad provoca ligereza corporal. También sucede lo contrario, de forma que el estado del cuerpo mediatiza las respuestas cognitivas o la sensibilidad; de este modo, el agotamiento dificulta el rendimiento intelectual o provoca irritación. O, al contrario, el descanso y la relajación hacen que la persona esté más lúcida, comprenda mejor y disfrute más de lo que hace o vive.

Asimismo, el cuerpo tiene una función reguladora del yo cerebral, que a menudo es ambicioso y se deja llevar por la acción. A medida que avanza en edad, la persona percibe los límites de su cuerpo, lo que le obliga a funcionar de forma menos exteriorizada, lo que puede favorecer una mayor interiorización y la aparición de otra escala de valores.

Por otra parte, el cuerpo es también un medio privilegiado de acceso al núcleo más profundo de nuestra personalidad. Así, por ejemplo, la relajación y la respiración pueden favorecer la interiorización, que permite el conocimiento de uno mismo. También es un medio de unificación de la persona, hasta el punto de que el bienestar físico abre a la persona al bienestar global.

A lo largo de su historia, la persona va estableciendo un tipo de relación con su cuerpo. Esta relación está muy conectada con la imagen corporal que se ha ido construyendo a lo largo de la vida. Esta imagen se elabora principalmente a partir de las propias experiencias y de la percepción de lo que puede o no hacer; a partir de la mirada, el gesto, los mensajes, las valoraciones y el trato de los demás; y, finalmente, a partir de los esquemas, modelos y juicios de valor de la cultura en que la persona vive.

Las personas nos relacionamos con nuestro cuerpo de diferentes formas. Para algunos, el cuerpo es un amigo, un compañero de viaje que proporciona satisfacciones y que permite actuar, establecer relaciones o afrontar las dificultades. Otros consideran el cuerpo como un objeto útil, una simple máquina que les presta sus servicios. Hay personas que viven el cuerpo como un enemigo, un tirano, un objeto de vergüenza o una fuente de dolor y angustia. Para algunos el cuerpo es un desconocido, al que tratan como si no existiera. Finalmente, otros viven el cuerpo como si fuera un dios.

Y, a diferentes consideraciones, diferentes tratos. Quienes consideran que su cuerpo es un amigo procuran cuidar de él, atienden sus necesidades y respetan sus límites. Si lo consideran un objeto útil, suelen aprovecharse, abusar de él y no cuidarlo, excepto cuando *se estropea*. Las personas que lo perciben como un enemigo, lo detestan, lo anestesian, lo maltratan o terminan destruyéndolo. Para las que el cuerpo es un desconocido, suelen ignorarlo y descuidarlo. Y quienes lo sobrevaloran y lo convierten en un dios, le dedican tiempo, dinero, atenciones y cuidados desmedidos.

El cuerpo tiene un conjunto de necesidades. Algunas son físicas y están directamente conectadas con la supervivencia del individuo. Entre ellas podemos citar las necesidades de comer, beber, dormir, respirar, mantener la temperatura corporal, la sexualidad, ponerse a resguardo de los peligros, descansar, moverse, tener estimulación sensorial y sentirse feliz con los sentidos. Otras necesidades corporales tienen un carácter psicológico, como la necesidad que el niño experimenta de ser amado a través del contacto corporal, del diálogo tónico-emocional, como diría Wallon; o las necesidades de ser reconocido tal como es, de sentirse a gusto y feliz con su cuerpo, de ser valorado en su identidad sexual, de sentirse seguro físicamente, de expresarse con libertad o de estar libre de tensiones. El adolescente necesita, además, sentir que los padres y educadores se alegran con las transformaciones de su cuerpo y que puede hablar con ellos, de forma libre y sencilla, acerca de lo que experimenta. Es fundamental que los niños y los adolescentes satisfagan estas necesidades porque, a partir de la forma en que se comportan con ellos las personas significativas, van a establecer un tipo de relación con su cuerpo.

La satisfacción de estas necesidades puede hacerse de distintas formas, dando lugar a diferentes maneras de funcionar (PRH, 1999).

El funcionamiento instintivo es el más primario. Las necesidades instintivas buscan ser satisfechas al instante, de manera inmediata, automática e impulsiva,

sin mediar reflexión alguna y sin que exista libertad ni responsabilidad consciente. Este funcionamiento es normal en el niño.

El funcionamiento compensatorio posee las mismas características del instintivo, pero la persona busca una satisfacción que no se corresponde con una necesidad normal, intentando colmar de forma compulsiva una carencia, un malestar, un vacío. Normalmente, en su origen existe una herida de no existencia. En esta forma de funcionar hay un exceso en el modo de satisfacer las necesidades. Así, la persona bulímica puede comer porque se siente mal en su piel y espera inconscientemente tapan el vacío que siente, que la comida elimine el malestar que experimenta (MILLER, 2006). Otros ejemplos de este modo de funcionar son la hipersexualidad, el activismo, la hipersomnolia o el consumo de drogas. Se trata de un funcionamiento tiránico, no razonado, que provoca un placer efímero, pero que no consigue colmar el vacío de la persona, volviendo a surgir el malestar con cierta rapidez. Por ello, el funcionamiento compensatorio se va haciendo cada vez más frecuente y repetitivo..., entorpeciendo la libertad personal. Esto es lo que ocurre en los casos de necesidad de alcohol o drogas.

La apatía del cuerpo puede tener una causa psicológica. Se trata de un funcionamiento en el que se da una pérdida del tono; parece que el cuerpo pierde su vida. Entonces puede suceder que la persona no experimente ciertas necesidades, como ocurre en el caso de la anorexia, la apatía sexual, la analgesia, o que no funcionen ciertos sentidos, como en ciertas sorderas o cegueras.

En general, estas formas de funcionar dejan a la persona insatisfecha. No sucede así en el funcionamiento normal o apacible del cuerpo, en el que la persona tiene en cuenta sus necesidades y las satisface de manera ajustada, sin avidez ni precipitación, sintiéndose libre, satisfecha y digna en su cuerpo, al que vive en armonía con las otras instancias de la persona.

El cuerpo es como un cuadro de mandos que nos informa de lo que va bien (sensaciones agradables, bienestar y salud) y de lo que no va tan bien (malestar, síntomas y enfermedad). El cuerpo va registrando a lo largo de la vida todo lo que afecta a la persona, de modo que es portador de nuestra historia personal (JANOV, 2001), de todas nuestras experiencias vitales, que se registran en el cuerpo bajo la forma de sensaciones de bienestar o de tensiones, malestar y dolor, cuyas causas son frecuentemente inconscientes y, por tanto, desconocidas para la persona. Y, en este sentido, podemos considerar al cuerpo como un *viejo sabio* que nos envía mensajes que podemos descifrar y del que se puede aprender para comprendernos y progresar de forma armoniosa.

Por ello, a través de los mensajes que el cuerpo nos envía, podemos descubrir todo tipo de sensaciones ligadas a nosotros y a nuestras relaciones con los demás. El cuerpo no miente (MILLER, 2006). Expresa lo que la persona vive en un momento determinado, a través de sensaciones corporales.

El cuerpo y la sensibilidad, como ya hemos dicho, están muy ligados. Son una especie de caja de resonancia de lo que ocurre en el interior de la persona. Normalmente reaccionan de manera conjunta y por ello lo que nos produce dolor o placer se expresa en el cuerpo.

Cuando el niño ha sido herido en su sensibilidad, lo insoportable del sufrimiento hace que éste se defienda, relegándolo al inconsciente, donde las heridas permanecen enquistadas en bolsas de sufrimiento. Éstas se manifiestan en las reacciones desproporcionadas y repetitivas (RDR), que se producen cuando una situación actual guarda una analogía con un acontecimiento o con alguien que en el pasado hirió a la persona. La situación actual despierta los mismos sentimientos experimentados entonces. Aunque con frecuencia las personas atribuyen sus reacciones a la situación causante (si me hubiera hablado mejor no me hubiera encolerizado), estas reacciones se producen ante situaciones similares, frente al mismo tipo de personas o circunstancias y están relacionadas con una herida del pasado (PRH, 2000, 109-110).

En definitiva, las heridas del pasado se despiertan cuando alguna circunstancia actual es similar a la situación del pasado. Es como si la persona se encontrara ahora frente al *agresor*, o ante la situación traumática que le dañó en otro tiempo, proyectando a la persona que hoy despierta esta reacción los sentimientos experimentados entonces. De ahí la desproporción y recurrencia de la reacción. Algunas reacciones desproporcionadas y repetitivas son los apegos excesivos, el miedo al rechazo o a no ser querido, el sentimiento de culpabilidad o la sensación de soledad o de vacío, que siempre tienen un registro corporal.

Además, buena parte de las reacciones del cuerpo tienen un origen psicológico, y muchas se explican porque la sensibilidad está herida. Algunas de ellas son más desproporcionadas y tienden a repetirse. El análisis de las reacciones desproporcionadas y repetitivas del cuerpo puede conducir a su origen, que se encuentra en el pasado de la persona y normalmente no se conoce. Suelen aparecer en circunstancias similares a aquellas en las que la persona ha tenido experiencias de sufrimiento. Es decir, que este tipo de reacciones son síntomas de viejas heridas, de carencias afectivas, de conflictos intrapsíquicos, de sufrimientos pasados, que se registran en el cuerpo y la sensibilidad. Entre ellas podemos citar las reacciones psicósomáticas, como el dolor de cabeza o de estómago o las

fatigas prolongadas; las sensaciones de asfixia, calor, pesadez, ardor...; algunas conductas compensatorias, como el activismo, el abuso de drogas o de bebida, el despilfarro; las necesidades insaciables (orales, sexuales, de destrucción); también las turbaciones emocionales, la vergüenza ante el cuerpo del otro, la dificultad para el contacto físico, la atracción irresistible o la toma de distancia ante el otro, la dificultad para sentir o satisfacer necesidades, como la pérdida del apetito o del sueño (PRH, 1997).

Por otra parte, los síntomas a través de los que el cuerpo expresa los problemas psicológicos están relacionados con las debilidades del propio organismo, de forma que cada persona tiene un *terreno* favorable para ciertas somatizaciones, pero también hay, como señala Lowen (1995), una relación casi «simbólica» entre el problema psicológico y el síntoma corporal. Así, por ejemplo, una dificultad para digerir puede estar relacionada con dificultades de asimilación de un acontecimiento, o un gran peso en la espalda o en los brazos, puede estar relacionada con una «carga» soportada largo tiempo, con la que la persona no puede.

Finalmente, el cuerpo juega un papel fundamental en el proceso de curación (PRH, 2003). Como a lo largo de la vida el cuerpo registra todo lo que afecta a la persona, las tensiones acumuladas son un buen medio para tomar conciencia de lo que ha sido herido (JANOV, 2001; MILLER, 2006). De este modo, las sensaciones corporales dolorosas pueden ayudar a la persona a entender el origen de su malestar, que no tiene una causa orgánica. Las sensaciones de dolor o malestar persistentes pueden servir para entrar en el sufrimiento escondido, viviéndolas conscientemente en lugar de ahogarlas o huir de ellas. Así, al entrar en una sensación (por ejemplo, no poder con el cuerpo, *tirar* de él, no poder con el peso de los brazos y las piernas) y analizarla, van apareciendo sentimientos relacionados (tristeza, ira... por no haber podido en la infancia con el peso de la responsabilidad o con la falta de afecto...), estableciéndose entonces un toma y daca entre lo que se revive afectivamente y lo que se vive en el cuerpo. Por otra parte, las energías del cuerpo pueden favorecer la evacuación del sufrimiento y de las tensiones.

3. Sensaciones, proceso de crecimiento y curación

PRH utiliza una metodología de autodescubrimiento que se basa en la toma de conciencia de las sensaciones y en el análisis de aquellas que son más repetitivas e interesantes para el avance de la persona. El análisis de sensaciones es la herramienta fundamental para acceder a lo que sentimos y vivimos y para encontrar sentido a las RDR y llegar al origen del sufrimiento.

La sensación es una realidad interior, es lo que la persona siente, vive o experimenta en un momento determinado. Es independiente de nuestra inteligencia o nuestra voluntad. Por ello, podemos sentir ira a pesar de que no queramos sentirla y es frecuente que el cuerpo la registre, incluso antes de que la persona haya tomado conciencia de que está sintiendo ira. En definitiva, las sensaciones tienen una consistencia que no tienen los recuerdos ni las ideas sobre uno mismo y se reflejan en el cuerpo y en la sensibilidad. La inteligencia puede percibir su existencia antes de ponerles un nombre y delimitar su amplitud, y cuanto mayor es la intensidad de las sensaciones, más interés experimenta el yo cerebral por ellas, bien para analizarlas o para ocultarlas en el inconsciente (PRH, 1993).

Algunas sensaciones son poco duraderas y están provocadas por algo exterior. Un acontecimiento o la actitud de alguien, puede despertar una reacción de la sensibilidad, que experimenta miedo, ansiedad, culpa, malestar... Otras sensaciones son más duraderas y guardan menos relación con una causa cercana, incluso puede suceder que no se conozca su origen. La persona no sabe por qué experimenta, por ejemplo, miedo, o ese nudo en la garganta que no tiene causa aparente y que no querría tener. Aunque en un principio la causa de la reacción sea desconocida, ésta puede llegar a descubrirse a través del análisis de la sensación que puede conducir a su origen, que está en heridas o acontecimientos traumáticos del pasado. Como afirma LeDoux (1999, 336),

«el cuerpo es fundamental en cualquier experiencia emocional, bien porque proporciona las sensaciones que hacen que una emoción se sienta en ese momento, bien porque antes proporcionó las sensaciones que crearon los recuerdos sobre el modo en que se sintieron las emociones específicas».

En PRH las heridas son traumatismos psicológicos, generalmente de la infancia, que dificultan el funcionamiento armonioso de la persona. Normalmente guardan relación con una frustración importante de la necesidad de ser reconocido en lo que uno es. La herida de no existencia se produce por traumatismos que han afectado algún aspecto esencial de la persona. Estas heridas se manifiestan en las RDR y en el sistema de defensa que la persona desarrolló para sobrevivir al sufrimiento y que se pone en marcha junto a las RDR.

Como hemos dicho, el medio para comprender los aspectos inconscientes de la personalidad es el análisis de sensaciones que tienen un contenido psicológico, que puede enseñar a la persona algo sobre ella y su historia. De ahí el placer por explorarlas aunque sean dolorosas, desagradables o contradigan la imagen de uno mismo.

En realidad, las sensaciones tienen su propia estructura, prescindiendo de las ideas de la persona en torno a ellas. Por ello, cuando la persona no analiza sino que se limita a *decirse* sus propias explicaciones en torno a la sensación, ésta no desaparece. Únicamente cuando la persona se deja llevar por la sensación, podrá descifrar todo su contenido y tomar conciencia de algo nuevo sobre sí misma. Las sensaciones también tienen vida propia. Por ello, algunas sensaciones dolorosas de la infancia, provocadas por falta de afecto, de seguridad, etc., que fueron relegadas al inconsciente porque eran insoportables para el niño, a pesar de estar aparentemente olvidadas, siguen existiendo. A veces llegan a tener tanta intensidad que se imponen inevitablemente a la persona en algún momento de su vida (PRH, 1993). Cuando las sensaciones se deben a sufrimientos del pasado, lo primero que la persona suele sentir es un dolor físico en la espalda, el estómago, el cuello, la garganta, etc. La localización del dolor está relacionada con los acontecimientos que provocaron las heridas (PRH, 1997).

El análisis de sensaciones es fundamental en un proceso de crecimiento personal y de curación. Permite ir ganando terreno de manera progresiva al inconsciente, aumentando así la libertad de la persona, que va conociendo mejor quién es y cuál es el origen de sus formas desajustadas de funcionar. El objetivo último de la curación es que la persona consiga ser ella misma y existir en aquellos sectores en los que fue dañada y sus potencialidades quedaron tapadas por las heridas y, en consecuencia, que pueda recuperar aquello que es en el fondo (PRH, 2003).

A modo de conclusión: educación corporal y psicomotricidad

La educación debe orientarse al desarrollo integral de la personalidad. Sin embargo, se ha centrado tradicionalmente en los aspectos cognitivos, olvidándose de manera generalizada de la educación corporal y de los aspectos relacionales y emocionales (FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, 2005; BISQUERRA, 2002).

La educación corporal es muy importante para que los niños lleguen a poder gestionar adecuadamente su cuerpo. Esto implica que aprendan a conocerlo bien, con sus posibilidades y límites, sus ritmos, sus debilidades y síntomas, así como aquello que le beneficia o le perjudica. Además implica que se hagan conscientes de las reglas que rigen su vida en lo relativo al cuerpo, pues muchas de ellas no son constructivas, sino que tan sólo se derivan de lo que *es costumbre hacer*. Una gestión adecuada del cuerpo permite actualizar todo lo que la persona es y aspira a hacer. Por todo esto es necesario enseñar a los niños a escuchar los mensajes que el cuerpo les envía, para así tenerlo en cuenta y cuidarlo.

La educación corporal es fundamental para el desarrollo de la personalidad. A través de la misma es posible descubrir todo tipo de sensaciones corporales y psicológicas, que permiten al niño y al adolescente adentrarse en su mundo interior, entender sus reacciones y necesidades y, en definitiva, conocerse mejor. Por otra parte, el cuerpo es una vía de relación y comunicación, por lo que el trabajo corporal les permite descubrir y comprender sus relaciones con los demás. Finalmente, el cuerpo es una vía privilegiada para expresar lo que la persona es y vive en profundidad, así como sus sentimientos, afectos y emociones. Por todo esto, parece evidente que la educación corporal es imprescindible para favorecer el crecimiento sano y armonioso de la personalidad infantil.

La educación corporal es, sin lugar a dudas, el objetivo central de la psicomotricidad. Por ello, la psicomotricidad, que resalta la importancia del cuerpo y sus mecanismos de expresión, en particular el movimiento y la acción, en la construcción progresiva de la personalidad, puede ser una herramienta muy valiosa para su desarrollo, un medio para trabajar los aspectos emocionales y relacionales de la misma. Puede favorecer la necesidad de expresarse libremente, de liberar tensiones, de encontrarse con uno mismo a través de la relajación, de encontrarse con los otros a través del contacto corporal o la mirada, de expresarse de manera creativa y encontrar el propio ritmo. Por ello, el educador debe aprender a situarse ante el cuerpo del niño y sus mensajes, acompañándole en su crecimiento, intentando desvelar las vivencias, las emociones y los sentimientos del mismo para ayudarlo a crecer y desarrollarse en todo lo que es, en todas las potencialidades que le caracterizan, desde una actitud de escucha, comprensión y acogida. Y por ello es importantísimo reservar un espacio que permita a los niños expresar todas las dimensiones de su personalidad a través del cuerpo (LÁZARO, 2000).

Personalidad y Relaciones Humanas (PRH) aporta ideas muy interesantes para comprender el papel del psicomotricista, qué puede hacer y cómo, y qué actitudes son constructivas en su tarea educativa. De conformidad con este modelo:

- 1) El psicomotricista debe acompañar al niño para que vaya pasando de su inicial desprotección y dependencia al mayor nivel de autonomía posible. Acompañarle a su propio ritmo, aceptando sus lentitudes, incluso sus estancamientos y regresiones; y estimularle para que vaya asumiendo las responsabilidades propias de su edad. Acompañar implica tener solidez personal y mucha paciencia, comprender y no juzgar.
- 2) El psicomotricista puede ayudar al niño a construir su identidad cuando le acepta como una persona diferente, le refleja sus características y le invita a sentir lo que es mejor para él; cuando le respeta, le ayuda y le anima a ser

quien es en cada momento (PRH, 2005, 8). Por el contrario, difícilmente puede favorecer la construcción de la personalidad infantil cuando influye sobre los niños desde sus expectativas, su sistema de valores o lo que le viene bien; cuando se dirige a ellos de manera colectiva, recortando así sus peculiaridades personales; o cuando les compara con otros, sugiriendo así el *modelo deseado*. En este sentido, es fundamental no desear un niño perfecto, y ser capaz de ver sus valores y reflejárselos para que éste pueda existir y sentir alegría por ser como es (PRH, 1997; SELIGMAN, 2003). Es importante crear un ambiente centrado en el fondo positivo de cada niño, un clima apacible y seguro que le permita vivir lo que es y desde lo que es, en el que pueda ser coherente consigo mismo, sin atender a las apariencias o a las expectativas de los otros. Si es aceptado y valorado por lo que es, no necesitará ponerse máscaras y ser o actuar de una determinada forma para gustar a los otros.

- 3) El psicomotricista debe estar atento a las potencialidades del niño o del adolescente y ayudarlo a que las desarrolle. Es muy importante verle en sus cualidades esenciales y potenciarlas, verle en las características fundamentales de su personalidad. Puede generar problemas que el psicomotricista intente que el niño sea lo que él quiere que sea, que quiera domesticarle a la imagen que se ha hecho de él, o que intente que el niño satisfaga sus necesidades o expectativas, en lugar de ver y estimular su propio potencial. Por ello es importante que los psicomotricistas estén formados y sean un ejemplo de solidez para niños y adolescentes, ayudándoles así a ser ellos mismos y a construir su personalidad.
- 4) El psicomotricista debe ayudar al niño a construir una imagen realista de sí mismo. Es fundamental ver al niño en lo que es, no insistir en lo negativo, en el parecer, ni en el éxito social, y ayudarlo a sentirse percibido en positivo. Además, puede contribuir a desarrollar su libertad pidiéndole que escuche lo que prefiere, le gusta o le deja contento, y permitiéndole decidir, al nivel que es posible para su edad. Por otra parte, el trabajo psicomotriz permite que el niño aprenda a retardar sus impulsos y sus deseos, a posponer el principio del placer, de la satisfacción inmediata y a soportar las frustraciones. En este sentido, es importante ayudarlo a alcanzar la autonomía, no manteniendo su tutela más allá de lo razonable, ni teniéndole alienado a los deseos adultos. Podemos ayudarlo a distinguir la voz de su conciencia y a diferenciarla de las voces del grupo y de las normas, incluso de las impuestas por los padres.
- 5) En cuanto figura de apego, el psicomotricista debe dirigirse al niño con un amor incondicional, cargado de ternura, afecto, respeto, aceptación, paciencia, cuidado, espera y bondad ante las dificultades, y benevolencia

ante los errores. Todo ello se expresa en su mirada, sus gestos, su tono..., en las palabras que emplea, así como en el tiempo y atención personalizados que ofrece al niño. En este sentido, es esencial que dé su mirada y su escucha a cada niño y les reafirme en su particular especificidad.

- 6) Por otra parte, es importante que el psicomotricista esté atento para percibir lo que el niño siente, y ayudarlo a que lo reconozca (FERNÁNDEZ y RAMOS, 2002), aceptándole y acogiéndole con ello, porque, al sentirse acogido y no juzgado, puede expresar sus sentimientos, sin necesidad de ocultarlos. El psicomotricista, en cuanto imagen securizante para el niño, debe estar a su lado para enfrentar lo que le inquieta, ayudándole, por ejemplo, a expresar su miedo en lugar de esconderlo, o enseñándole a buscar el modo de apaciguarlo; o, simplemente, acogiéndole con lo que siente, sin censurarle ni ridiculizarle. Además, para que el niño se sienta seguro, el psicomotricista debe evitar las amenazas y no transmitirle sus inquietudes o temores. De ahí la importancia de que éste trabaje sus propias inseguridades, que están ocultas detrás de ciertas exigencias o de las conductas hiperprotectoras o dominadoras.
- 7) Según como se desarrolle el trabajo en el aula de psicomotricidad, el niño puede satisfacer las necesidades de seguridad, de ser reconocido y querido y de ser considerado como un niño (PRH, 1997, 259-274). De ahí la importancia de que el psicomotricista muestre actitudes de paciencia, escucha, flexibilidad, disponibilidad, apertura, bondad, acogida, no juicio y aceptación del ritmo de cada uno (PRH, 1997; ROVIRA I TODA, 2005).

Tal como hemos dicho, *Personalidad y Relaciones Humanas* puede ser un modelo de referencia que contribuya a la formación personal de los psicomotricistas. No es posible ayudar a niños y adolescentes a crecer como personas y ser más maduros emocionalmente, si el psicomotricista no es una persona madura. «*No podemos llevar a los niños y adolescentes... más allá del camino que nosotros mismos hemos recorrido. Nuestra tarea de educadores pasa por nuestro propio camino personal*» (PRH, 2005, 10). Este trabajo puede ayudar al psicomotricista a entenderse a sí mismo, a descubrir sus cualidades, sus modos de funcionar, sus dificultades, el modo en que se relaciona con su cuerpo, su disponibilidad para acoger, escuchar y sostener al otro. Teniendo en cuenta que en el trabajo psicomotriz está presente la propia corporeidad del psicomotricista, si éste es más sensible a sus vivencias psicológicas y corporales, podrá también estar más abierto a lo que viven y sienten los niños, pudiendo de este modo encontrar los medios para vincularse y comunicarse con ellos y para comprenderles mejor.

En definitiva, es necesario que el psicomotricista haya trabajado en su propio crecimiento y conseguido una cierta solidez interior, que haya hecho un camino de crecimiento personal que le permita comprenderse y desde ahí comprender al niño. Un camino para descubrir y desarrollar lo más positivo suyo y lo que le construye como persona, para así poder ayudar al niño a que se descubra y viva desde sus aspectos positivos (PRH, 1997, 2003; FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, 2005; CSIKSZENTMIHALYI, 1997). Un camino nada fácil, pero sí posible.

Referencias bibliográficas

- AJURIAGUERRA, J. (1986). "Organización neuropsicológica de algunas funciones: de los movimientos espontáneos al diálogo tónico-postural y a las formas precoces de comunicación". *Revista Psicomotricidad*, 23, 17-34.
- BISQUERRA, R. (2002). *Educación emocional y bienestar*. Bilbao: Praxis.
- BOWLBY, J. (1990). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.
- BOWLBY, J. (1993). *La separación afectiva*. Barcelona: Paidós.
- BRONFENBRENNER, U. (1982). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- ELLIS, A. (1980). *Razón y emoción en psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. y RAMOS, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, M.ª R. (2005). "Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 195-251.
- FILLIOZAT, I. (1998). *El corazón tiene sus razones*. Barcelona: Urano.
- HERNÁNDEZ, P. (2002). *Los moldes de la mente. Más allá de la inteligencia emocional*. Tenerife: Tafor.
- JANOV, A. (2001). *La biología del amor*. Barcelona: Ediciones Apóstofre.

- LÁZARO, A. (2000). *Nuevas experiencias en educación psicomotriz*. Zaragoza: Mira Editores.
- LEDOUX, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel/Planeta.
- LOWEN, A. (1995). *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Herder.
- MARINA, J. A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- MARINA, J. A. (2005). *La inteligencia fracasada*. Barcelona: Anagrama.
- MILLER, A. (2006). *Notre corps ne ment jamais*. Mayenne: Flammarion.
- NACHT, S. (1972). *Curar con Freud*. Madrid: Fundamentos.
- PARAVY-MOQUET, A. (1998). *Pédagogie et développement personnel. Un organisme de formation: PRH (Personnalité et relations humaines)*. Université Lumière-Lyon 2.
- PRH (1988). *N.O. La conciencia*. Madrid: Reynés.
- PRH (1990). *N.O. El ser*. Madrid: PRH.
- PRH (1993). *N.O. El análisis PRH*. Madrid: PRH.
- PRH (1999). *N.O. El cuerpo y sus funcionamientos*. Madrid: PRH.
- PRH (2005). *El correo PRH, 43, 2º semestre*. Madrid: PRH.
- PRH (2002). *El correo PRH, 36, 2º semestre*. Madrid: PRH.
- PRH-INTERNACIONAL (1997). *La persona y su crecimiento. Fundamentos antropológicos y psicológicos de la formación PRH*. Madrid: PRH.
- PRH-INTERNACIONAL (2003). *La vida puede resurgir. Análisis de procesos personales de crecimiento*. Poitiers: Personalidad y Relaciones Humanas.
- ROGERS, C. y KINGET, M. (1971). *Psicoterapia y relaciones humanas*. Madrid: Alfaguara.
- ROGERS, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- ROVIRA I TODA, F. (2005). "Psicología humanista, intelligència emocional, Psicología positiva. Els seus principis bàsics en tota relació d'ajuda", *Aloma*, 16, 39-50 (Resumen y texto papel disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=40&clave_busqueda=116147).
- SELIGMAN, M. P. E. (2003). *La auténtica felicidad. La nueva psicología positiva revoluciona el concepto de felicidad*. Barcelona: Vergara.

SELIGMAN, M. P. E. (2005). *Niños optimistas*. Barcelona: Debolsillo.

VV.AA., "La psicología humanista", *Aloma*, 16 (Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=40&clave_busqueda=116147).

WALLON, H. (1976). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Grijalbo.

WALLON, H. (1979). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.

ZACARÉS, J. J. y SERRA, E. (1998). *La madurez personal: perspectivas desde la psicología*. Madrid: Pirámide.

La Psicomotricidad Educativa: un enfoque natural

Javier MENDIARA RIVAS

Correspondencia

Javier Mendiara Rivas

Facultad de Ciencias Humanas
y de la Educación. C/ Valentín
Cardenera, nº 4, 22003 Huesca

E-Mail: jmendiar@unizar.es

Recibido: 18/02/2008
Aceptado: 25/04/2008

RESUMEN

En la escuela siempre ha primado lo intelectual sobre lo motor y el desarrollo personal. Siempre ha sido así y será difícil erradicarlo. La llegada de la psicomotricidad parece que podía acercar posiciones, pero la psicomotricidad que se instala en la escuela sigue primando los aspectos psicológicos sobre los motores. En este trabajo se presentan una noción de psicomotricidad educativa y un enfoque natural de la misma que pueden atenuar esa tendencia y contribuir a un desarrollo más equilibrado de los aspectos que componen la personalidad infantil.

PALABRAS CLAVE: Psicomotricidad educativa, actividad física, enfoque natural, desarrollo global.

Educational Psychomotricity: a natural approach

ABSTRACT

The intellectual abilities have always outweighed the motor and personal development at school. Things have always been this way and it will be difficult to change them. It was thought that with the coming up of the psychomotricity positions could be brought closer, but in the psychomotricity which is practised at school psychological aspects predominate over the motor ones. A concept of educational psychomotricity and a natural approach of it are shown in this paper which could help moderate this trend and contribute to a more balanced development of the different elements that make up the personality of the child.

KEY WORDS: Educational psychomotricity, physical activity, natural approach, global development.

Introducción

En este artículo aspiro a realizar una explicación teórica tanto del concepto de psicomotricidad educativa, que considero unitario y genérico en el campo escolar, como del término natural, que empleo para titular un enfoque surgido desde la propia reflexión en un momento determinado de mi experiencia docente.

De este modo trataré de reflejar lo que entiendo por psicomotricidad educativa y, dentro de este concepto, exponer lo que llamo psicomotricidad natural, noción que se añade a otras ya normalmente conocidas y admitidas en el campo de la psicomotricidad (funcional y relacional).

¿Qué sentido tiene para mí la psicomotricidad educativa?, ¿cómo surge y qué significado tiene el enfoque psicomotricidad natural? Responder a estas preguntas es el objetivo de este trabajo.

1. Psicomotricidad educativa

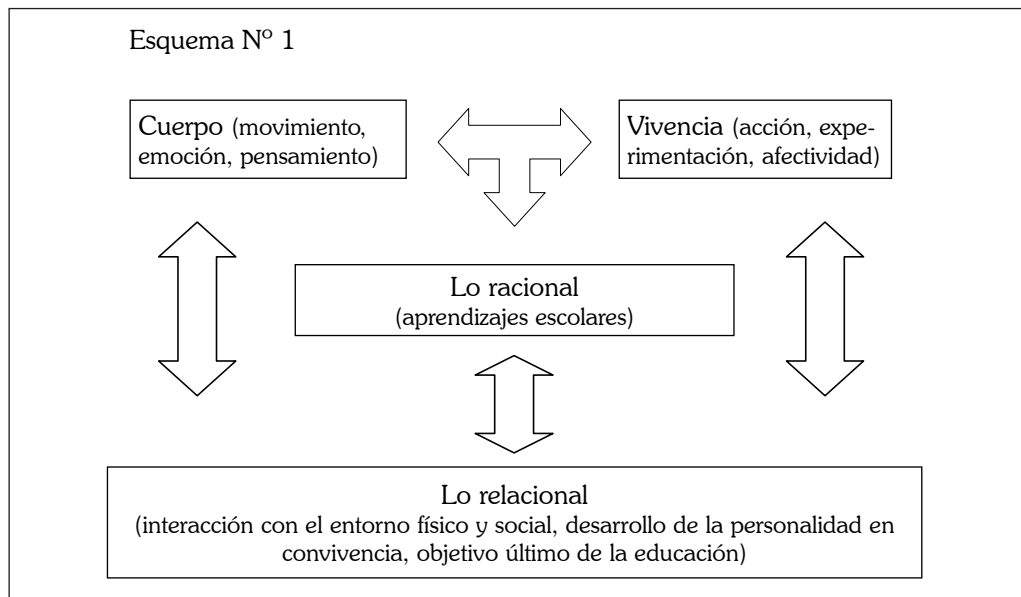
1.1. Concepto

El concepto de psicomotricidad está sujeto a distintas formas de interpretación y comprensión, dependiendo del contenido que se le asigne y del contexto en que se utilice. En la actualidad tiene un campo muy amplio de actuación (preventivo, educativo, reeducativo y terapéutico). Queda claro que yo utilizaré el concepto psicomotricidad educativa para referirme al conjunto de teorías y prácticas de la psicomotricidad aplicables en la escuela ordinaria.

Defino la psicomotricidad educativa como una forma de entender la educación, basada en la psicología evolutiva y la pedagogía activa (entre otras disciplinas), que pretende alcanzar la globalidad del niño (desarrollo equilibrado de lo motor, lo afectivo y lo mental) y facilitar sus relaciones con el mundo exterior (mundo de los objetos y mundo de los demás).

Esta definición quiere englobar tanto los aspectos fundamentales de la corriente educativa de la psicomotricidad, que he conocido, como mis propias creencias. Esto es difícil expresarlo en pocas palabras, pero lo voy a intentar.

Yo otorgo al cuerpo (movimiento, emoción, pensamiento) y a la vivencia (acción, experimentación, afectividad) un papel privilegiado para llegar a lo racional (aprendizajes escolares) y a lo relacional (interacción con el entorno, físico y social, y desarrollo de la personalidad en convivencia, objetivo último de la educación).



Destaco la primacía del cuerpo porque es nuestra realidad tangible, unidad global de la persona, lugar en el que confluyen movimiento, emoción y pensamiento, señal de identificación del ser humano, núcleo central en el que hay que fijar la atención para incidir en los aprendizajes escolares y en el desarrollo de la personalidad.

Hago referencia a la vivencia con toda la intención. La vivencia concierne a la existencia misma del sujeto, al hecho de ser persona y de vivir y experimentar algo como persona. La connotación afectiva del término está en el centro de la cuestión y llega directa al ánimo de todos los niños. Aunque haya algunos niños que requieran un trato más cargado en el orden afectivo (los más pequeños, los más necesitados), la psicomotricidad educativa está concebida para proporcionar experiencias gratificantes a todos los alumnos. Desde esta perspectiva, la psicomotricidad educativa apoya ese tipo de escuela cuyo objetivo no es inculcar solo el saber, el pensar o el hacer, sino también el sentir con agrado y el saber vivir.

Aludo a la conciencia como algo que se construye en la vivencia. La vivencia es lo primero, es la vida sensitiva la que nutre a la razón y no al revés. Posibilitar que los alumnos tengan múltiples y variadas experiencias, debidamente secuenciadas, es introducir motivos para que se desarrolle el pensamiento, la inteligencia, la creatividad, la responsabilidad, la autonomía, la organización del comportamiento... el crecimiento personal. De esta forma se potencia el ingenio y se fomenta el uso de estrategias y habilidades que han de llevar al niño a la adquisición de los necesarios conocimientos y de los oportunos aprendizajes escolares y para la vida.

Y valoro la importancia que tiene la interacción de cada persona con el entorno físico y social en aras a la construcción de su personalidad. De este modo, es posible que el niño se relacione con el mundo de una manera compartida, gozosa, productiva y eficaz.

La psicomotricidad educativa, así concebida, no pertenece a un área determinada ni excluye a ningún educador. Estoy de acuerdo con Pastor Pradillo (1994), para quien la psicomotricidad permite sustentar estrategias educativas en diferentes medios (el matemático, el sonoro, el musical, el plástico,...) y que en mi caso concreto es la educación física. Y también con Berruezo (2000), para quien la psicomotricidad educativa es una línea de trabajo, en manos de los maestros, educadores o pedagogos, que contribuye a establecer adecuadamente las bases de los aprendizajes escolares y de la personalidad infantil.

Está dentro de esta línea quien utiliza «la psicomotricidad como una manera de educar, vinculando el trabajo corporal a los contenidos del aprendizaje escolar y aprovechando en este sentido todas las posibilidades que presenta la vivencia corporal para dar significatividad a los aprendizajes» (BERRUEZO refiriéndose a la educación psicomotriz, en MENDIARA y GIL, 2003, preámbulo).

En mi concepto de psicomotricidad educativa, el centro de atención es el niño y los principales ejes son la actividad y la relación. Si el maestro emplea bien estos ejes, en un contexto adecuado, las oportunidades de enriquecimiento personal de los niños se multiplicarán.

Se trata de ajustar la metodología a la madurez de los pequeños y al proceso de aprendizaje, tomando como base la experiencia vivida por ellos. Desde un quehacer pedagógico básicamente activo y no directivo, se busca favorecer el protagonismo, autoafirmación y expresión del niño, de modo que sus producciones tengan sentido tanto para él como para el educador. Usando un concepto de libertad en

el que la permisividad alcanza cotas muy altas y los límites están muy claros, se pretende el desarrollo personal en convivencia con los demás.

En la práctica diaria importa la respuesta del niño, el aumento de la eficacia respecto a sí mismo, su grado de progreso en el aprendizaje, su desarrollo global, ayudarle a crecer. De cómo la ayuda del maestro satisfaga los intereses del niño, atenúe o agrave las dificultades que surjan, dependerá el resultado de la actividad. Entonces, el talante del educador juega un papel muy importante. Esta cuestión va de la mano con la formación personal y profesional. Hay que cuidar ambos tipos de formación.

1.2. Perfil del educador que hace psicomotricidad

Expongo mi visión del perfil (competencias, habilidades, actitud) que debe tener el educador que hace psicomotricidad. Está redactado considerando los cuatro componentes básicos del modelo de Bunk (1994):

Saber: competencia técnica

- Dominio de conceptos básicos, relacionados con la psicomotricidad, emanados de las ciencias humanas y de la educación (psicología, pedagogía, sociología y otras afines).
- Conocimiento de contenidos y de técnicas de mediación corporal propias de la psicomotricidad, considerando diversas perspectivas, distintos patrones teóricos y metodológicos, y admitiendo formulaciones alternativas a los modelos establecidos.
- Sólida formación científico-cultural y tecnológica.

Saber hacer: competencia metodológica

- Capacidad de organización y planificación (diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que contemplen la psicomotricidad en el marco de una escuela inclusiva).
- Capacidad para diseñar espacios y preparar, seleccionar o construir materiales didácticos que sean fuente de experiencias psicomotrices y de comportamientos cargados de significación.

- Capacidad de promoción del desarrollo global (persona total) y autónomo de los alumnos (desde edades tempranas y en un clima de atención a la diversidad).
- Capacidad de resolución de problemas y de toma de decisiones encaminadas a garantizar la calidad del trabajo en el aula (amplitud y flexibilidad metodológica).
- Capacidad de participar en proyectos de trabajo y de construir saberes propios vinculados a la psicomotricidad con una visión de carácter integrador e interdisciplinar (trabajo en equipo y multidisciplinario).

Saber estar: competencia participativa

- Capacidad para dinamizar el trabajo y el descanso de los alumnos, así como para afrontar y resolver las situaciones problemáticas durante el desarrollo de las sesiones de psicomotricidad. Actitud del educador que se manifiesta poniendo en marcha los siguientes rasgos de conducta:
 - Dar la oportunidad, observar, saber esperar.
 - Guiar, orientar, animar, estimular, impulsar, potenciar.
 - Utilizar la propia capacidad de movimiento, acción, desinhibición, pensamiento, creatividad, equilibrio emocional y las dotes para relajar.
 - Ejercer la capacidad de expresión y comunicación verbal y no verbal: escucha, acuerdo, simultaneidad, complementariedad, acogimiento, diálogo tónico (gesto, postura, tono de voz, sonidos, mirada, modulaciones tónicas, contacto corporal,...).
 - Actuar en la no directividad como actitud pedagógica esencial (no se trata de dirigir ni tampoco de dejar hacer; se puede solicitar y, si es necesario, precisar o concretar la solicitud).
 - Valorar adecuadamente, explotar las respuestas positivas.
- Capacidad de relación con los demás en las variadas circunstancias de la actividad profesional (trabajo en equipo con los compañeros, colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa).

Saber ser: competencia personal

- Ser auténtico, tener una imagen realista de uno mismo, actuar conforme a las propias convicciones, mantener una conducta fiable y consistente, tomar decisiones amparadas en las mejores intenciones escolares o educativas, asumir responsabilidades y relativizar las posibles frustraciones.
- Asumir las dimensiones ética (moral), deontológica (deberes) y empática (afectividad) propias del educador en psicomotricidad, lo que implica:
 - Aceptar incondicionalmente a todos los alumnos.
 - Tratarlos como personas (trato de persona a persona).
 - Respetar sus producciones.
 - Atenuar dificultades.
 - Satisfacer necesidades.
 - Comprender.
 - Dar confianza y seguridad.
 - Proporcionar medios que potencien su rendimiento académico (logros) y su progreso escolar (independencia responsable creciente) en el marco de una educación integral, marco impregnado de afectividad, de experiencias gratificantes y de relaciones satisfactorias.
- Capacidad para entender y aceptar la necesidad del desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica.

2. Planteamiento de un enfoque natural

2.1. Raíces y nacimiento del enfoque psicomotricidad natural

La imagen primera del término psicomotricidad está ligada al médico francés Ernest Dupré, cuando estudia la debilidad motora y se centra en la idea de que es posible reeducar al sujeto retrasado estableciendo relaciones entre movimiento y psiquismo:

«Cuanto más se estudian los desórdenes motores en los psicópatas, más se llega a la convicción de las estrechas relaciones que hay entre las anomalías psíquicas y las anomalías motrices, relaciones que son la expresión de una

solidaridad original y profunda entre los movimientos y el pensamiento»
(DUPRÉ, 1925, 66).

Las ideas de Dupré en torno a los trastornos psicomotores caen en los terrenos fértiles de diversos campos de la ciencia como la Psicología genética (Wallon, Piaget), la Psiquiatría infantil (Ajuriaguerra), el Psicoanálisis (Freud, Winnicott, Klein, Rogers) y otros próximos al ámbito de la sanidad (Zazzo, Soubiran, Diatkine, Stambak o Jolivet). Su evolución promueve distintos métodos y técnicas de reeducación psicomotriz (Bon depart, Montessori), hasta que, como dice Vázquez (1989), se produce su inclusión como tema educativo con la publicación del libro *Education psychomotrice et arriération mentale* de Picq y Vayer en 1960. A partir de la obra de estos autores y mediante las aportaciones de otros, entre los que podemos destacar a Le Boulch, Lapierre y Aucouturier (provenientes del campo de la educación física), la psicomotricidad se instala con claridad en el ámbito educativo.

Ballesteros (1982) diferencia dos direcciones en psicomotricidad educativa: la corriente psicopedagógica (normativa) representada por Le Boulch, Picq y Vayer, y la educación vivencial (dinámica) de Lapierre y Aucouturier.

Desde una idea común de construcción total y unitaria de la personalidad, los modelos de Le Boulch (1969) y Vayer (1977a, 1977b) son de tipo más reflexivo y funcional, mientras que Lapierre y Aucouturier (1977a, 1977b, 1980) representan una opción más cargada en el plano afectivo y relacional.

Así se configuran la psicomotricidad funcional y la psicomotricidad relacional que, en los años 1980, pasan a ocupar un lugar de privilegio en la educación de nuestro país para intentar asegurar los aprendizajes escolares básicos y favorecer la integración de los niños con necesidades educativas especiales.

A pesar de la vinculación de los gestores de estas corrientes a la educación física, en ambos enfoques se aprecia predominio de lo psicológico (pensamiento, afectividad) sobre lo biológico (aptitud física). La diferencia radica en el énfasis que pone cada uno en el tratamiento de los aspectos psicológicos: la psicomotricidad funcional pone mayor énfasis en el ámbito perceptivo (siendo muy aceptada por la institución escolar) y la psicomotricidad relacional en el afectivo (siendo aceptada al principio con algunas reticencias).

Ese predominio de lo psicológico sobre lo motor y, dentro de lo psicológico, esa diferencia de énfasis entre los aspectos intelectuales y afectivos, contiene la clave explicativa de la aparición en mi mente y en mi quehacer pedagógico del concepto psicomotricidad natural.

Es un concepto que surge de mis raíces de educador físico, como una reacción frente al auge de la psicomotricidad funcional y relacional cuya expansión, entre 1980 y 1985, prácticamente desterraba del programa escolar infantil a la actividad física natural. Nace, pues en esa época, para:

- Acentuar la importancia del ejercicio físico (actividad física natural) en el desarrollo global y en el crecimiento personal de los niños pequeños.
- Reivindicar su presencia en el programa escolar infantil (hasta los 8 años).
- Intentar equilibrar el grado de tratamiento de los aspectos psicomotores (físicos, intelectuales, afectivos) en la educación infantil.

2.2. Fundamentación teórica del enfoque psicomotricidad natural

En este punto considero oportuno reflexionar sobre el significado del término natural y sobre la influencia que, para configurar el concepto psicomotricidad natural, han ejercido notables autores, algunos vinculados al campo de la educación en general, otros al campo de la educación física en particular y otros arraigados en el de la psicomotricidad. En algunos casos me han servido de inspiración sus métodos, en otros, sus postulados y, en otros, sus enseñanzas.

En los campos citados, hay muchos autores a los que me podría referir, pero quiero destacar aquellos en los que he encontrado un especial apoyo a mi pensamiento, siendo su mensaje relevante y muy útil para mis fines:

- El naturalismo en la educación de Rousseau.
- El método natural de Hébert.
- La dimensión teórica de la educación física de Cagigal.
- La epistemología motriz de Lagardera (manifestaciones de la motricidad infantil) y de Parlebas (pedagogía de las conductas motrices).
- Determinadas aportaciones de otros autores vinculados a la psicomotricidad como Piaget, Vygotsky, Wallon, Le Boulch, Vayer, Lapierre y Aucouturier.

Están también mis propias creencias y aportaciones. Por ellas comenzamos.

Justificación y significado del término natural (Mendiara)

Vivimos en un mundo cada día más tecnificado. Los procesos biológicos y el comportamiento natural humano se encuentran cada vez más afectados por

la evolución y el progreso cultural y social. Hoy día, hasta la motricidad de los individuos, como dice Parlebas (2004, 22), «está sometida a los códigos de la cultura a la que pertenecen».

Por ello no defenderé a ultranza la pureza del movimiento natural, pero sí que nos podemos situar claramente en una postura y en una edad: la postura es, por una parte, apreciar la necesidad que tienen los niños pequeños de realizar actividad física y, por otra, reconocer el valor educativo de ésta en los niveles iniciales de la escolaridad; la edad es hasta los 8 años, en la que las acciones motrices de los niños están impregnadas de la naturalidad más genuina que el ser humano es capaz de desarrollar y los rasgos de su incipiente personalidad se manifiestan con más claridad.

También, si lo queremos mirar desde el punto de vista semántico, puede parecer una reiteración añadir el término natural a la expresión actividad física, cuando, como señalan Lagardera (1992) y Cagigal (1996), lo físico ha sido traducido por naturaleza ya desde el mundo antiguo. Igualmente puede parecer innecesario añadir natural a psicomotricidad cuando la psicomotricidad, en sus orígenes y en su propia naturaleza, lleva el sello inequívoco de la actividad física junto a las marcas psicológicas del pensamiento y la afectividad.

Pues bien, aunque pueda parecer repetitivo, yo he elegido el término natural porque quiero recuperar y resaltar lo natural, asociado a tener muy en cuenta la actividad física del niño pequeño, en el concepto de psicomotricidad. Doy así nombre a un enfoque de la psicomotricidad que, recordémoslo, pretende ser distinto y complementario a los enfoques titulados funcional y relacional, proclives a atender prioritariamente lo perceptivo y lo afectivo-social.

Una vez justificada su elección y para actuar con rigor, dentro del principio de globalidad que siempre inspira la psicomotricidad, es necesario fijar lo que entiendo por natural. Para ello recurro a la Gran Enciclopedia Larousse (1989) y entresaco las siguientes acepciones:

- *Perteneciente o relativo a la naturaleza* (el mundo físico, conjunto de todo lo que existe en el espacio y en el tiempo).
- *Intrínseco a la naturaleza de un ser* (referente a la realidad unitaria del ser humano: lo motriz, lo cognitivo, lo afectivo, lo social).
- *Espontáneo, exento de afectación* (que es su manera de ser fundamental).

- *Normal, conforme al orden habitual de las cosas* (que forma parte del sistema usual de funcionamiento, quizás enlazando costumbres, tradición y cultura).

En consecuencia, son puntos básicos para situar el término natural en el concepto de psicomotricidad: el cuerpo, la propia manera de ser, el medio físico y social, la actividad física normal en el contexto donde se vive.

Manifestaciones de la motricidad infantil (Lagardera)

Teniendo en cuenta esos puntos básicos, entiendo que la psicomotricidad natural puede asumir las siguientes manifestaciones motrices de los niños observables en el contexto escolar (LAGARDERA, 1992):

- a) Manifestaciones motrices cuyo protagonismo reside en la acción que desencadenan los alumnos en sí mismos y por sí mismos. Como dice Lagardera (1992, 68): «Andar, correr, saltar, gatear, tocar, mirar, palpar..., constituyen todo un catálogo de acciones humanas en su propia naturaleza».
- b) Manifestaciones motrices presididas por la acción de jugar (acción exploratoria natural). Según Lagardera (1992, 69): «K. Lorenz tuvo oportunidad de comprobar que jugar significaba una acción exploratoria que surgía de modo natural en el comportamiento de los mamíferos superiores durante los primeros meses y años de vida».
- c) Manifestaciones motrices propias de los juegos colectivos (libres, espontáneos, tradicionales y de carácter deportivo). Como indica Lagardera (1992, 70): «De los juegos más libres y espontáneos, ..., podemos pasar, en una transición equilibrada, a aquellos juegos más sofisticados por la tradición, cultura y la costumbre».

Estas manifestaciones motrices admiten perfectamente el calificativo de naturales, todas tienen una consideración de primer orden en la actividad física infantil actual (hasta los 8 años) y pueden considerarse dentro de la psicomotricidad natural.

El naturalismo en la educación de Rousseau

Inicialmente, salvando algunas diferencias que luego veremos (en el apartado que hace referencia a Cagigal), situó mi hipótesis en la línea de Rousseau, a quien Vázquez (1989) considera el verdadero fundador de la educación natural: «Rousseau introduce el naturalismo en la educación proponiendo la vuelta a la naturaleza como el verdadero camino para la educación. Pero la vida natural no es

la simple existencia guiada por los instintos irreflexivos; surge de un acuerdo entre el ser y su medio y del hombre consigo mismo» (VÁZQUEZ, 1989, 68).

En su influyente estudio *Emilio o De la educación*, obra aparecida en 1762, Rousseau considera la actividad, el aprender por la propia experiencia, un principio esencial de la pedagogía natural y reconoce a la infancia como una edad propia, como una etapa con caracteres peculiares, que hay que respetar:

«Amad la infancia, favoreced sus juegos, sus placeres, su amable instinto... La infancia tiene maneras de ver, de pensar, de sentir que le son propias... Respetad la infancia... La naturaleza quiere que los niños sean niños... Poned a su alcance las cuestiones y dejádselas resolver... Dejad obrar a la naturaleza... ¿No es el espectáculo de esa edad, un espectáculo encantador y dulce...?» (ROUSSEAU, 1990).

Su teoría de la educación condujo a métodos de enseñanza infantil más permisivos y de mayor orientación psicológica, e influyó en autores como Dewey, Fröbel, Pestalozzi, y otros pioneros de los sistemas modernos de educación.

El método natural de Hébert

En el campo de la actividad física, Hébert (1953), retomando las ideas de Rousseau, se encargó de elaborar un Método Natural:

«Acción metódica, progresiva y continua, desde la infancia a la edad adulta, teniendo por objeto asegurar un desarrollo físico integral; acrecentar la resistencia orgánica; poner de manifiesto las aptitudes en todos los géneros de ejercicios naturales y utilitarios indispensables (marcha, carrera, salto, cuatro pies, trepar, equilibrismo, lanzar, levantar, defensa, natación); desarrollar la energía y todas las otras cualidades de acción o viriles; en fin, subordinar todo lo adquirido, físico y viril, a una idea moral dominante: el altruismo» (HÉBERT, 1953, 10-11).

La obra de Hébert es una contribución filosófica que integra toda una forma de vida. No solo busca la realización de movimientos naturales sino que importa su utilidad y su transferencia a situaciones reales de la vida misma. No aspira solamente a satisfacer las necesidades individuales, sino que impulsa las relaciones de ayuda mutua y la solidaridad.

Los ejercicios propuestos por Hébert, en una aplicación actual, se pueden efectuar bien en el medio natural (ambiente rural, trabajo en plena naturaleza) o bien sobre espacios restringidos especialmente apropiados y compuestos de una

superficie de trabajo con el material indispensable para su ejecución (ambiente urbano, trabajo en espacios del centro educativo debidamente preparados). Dichos ejercicios no tienen solamente el atractivo del juego, el del obstáculo superado o el sentimiento de eficacia, sino que la intervención de los sentimientos morales (valores positivos) en la realización de la actividad y su proyección social confiere a la práctica física un carácter educativo integral.

Vázquez (1989) sitúa la obra de Hébert dentro de las corrientes de la Educación Nueva y de los métodos activos:

«(...) así el contacto con la naturaleza, la individualización en la enseñanza, el conocimiento de las posibilidades de cada sujeto, el aprendizaje por el interés a través de la emulación y la autoemulación, la utilización de ejercicios concretos, utilitarios, la alegría del movimiento, etc., están muy cerca de lo propugnado por la Escuela Nueva en las disciplinas convencionales» (VÁZQUEZ, 1989, 77).

La dimensión teórica de la educación física de Cagigal

Cagigal, prestigioso filósofo humanista y científico español, sitúa la educación física en el contexto de las ciencias de la educación, afirma que «es, ante todo, educación, y no simple adiestramiento corporal; es acción o quehacer educativo que atañe a toda la persona, no sólo al cuerpo» (CAGIGAL, 1983, 489), y la considera «el más básico modo natural de educar al niño de una manera globalizada» (CAGIGAL, 1996, 749).

Ese modo natural de educar se debe ejercer sin caer en la permisividad excesiva, ni en la pedagogía del obsequio a lo fácil o en la ausencia de esfuerzo, típico de la consideración beatífica que se puede hacer de la naturaleza. Al revés y en cierto sentido como Hébert, Cagigal estima válida la pedagogía de la invitación a la superación, sin violencias. «Para ello es menester conocer la naturaleza» (Cagigal, 1996, 505).

De este modo, Cagigal critica determinados efectos derivados de la bondad natural rousseauiana, pero no desdeña la educación natural. Muy al contrario, ante la concepción meramente mecanicista de la educación física de su época, reclama la vuelta hacia una educación natural potenciadora de metas estimulantes.

«La educación física debe volver desde sus artificios y taxonomías analíticamente establecidos al valor original de la conducta natural humana, aprender de ella, nutrirse de ella, sin que haya por ello que renunciar a logros analíticamente exigentes» (CAGIGAL, 1996, 742).

Imbuido de este pensamiento, Cagigal se encuentra con la aparición del movimiento psicomotor y empieza a plantearse la problemática de la educación física a partir de los supuestos de la psicomotricidad planteados por Le Boulch, Soubiran, Picq y Vayer y también (movimiento rítmico) por Medau. Llega a reconocer que estos enfoques pueden ayudar a «colocar la educación física en su verdadero y completo sentido» (CAGIGAL, 1996, 466) y, a tono con una idea emergente de globalidad de la persona, otorga a la educación física cuatro grandes objetivos (CECCHINI, 1992, 174):

- 1) «Mejoramiento corporal» (fisiológico, anatómico, biomecánico, neuromuscular, etc.).
- 2) «Ayuda al equilibrio personal» (conocimiento vivencial del cuerpo, adquisición de patrones básicos de movimiento, de coordinación motriz, asunción del propio esquema corporal, aprendizaje de gestos útiles para la vida, adquisición de conductas corporales gratificantes, etc.).
- 3) «Adaptación al medio físico», al espacio (capacitación para aprender nuevas tareas, para soportar, manejar, recibir, interceptar, arrojar objetos, elaboración de un correcto esquema espacial).
- 4) «Integración en el mundo social» (capacidades corporales de expresión y comunicación, hábitos de acción, conductas corporales demandadas por la sociedad en que se vive, práctica de ciertos deportes, danzas vigentes, enriquecimiento de la vida grupal mediante conductas corporales...).

En cuanto a los contenidos, Cagigal (1996) sigue los hallazgos de Piaget y sostiene que en el marco escolar es necesario comenzar por la escuela maternal (educación preescolar). Propone una educación física integral adecuada a la sucesiva edad de los niños, partiendo de formas antropológicas (juego físicamente activo) e incorporando otras socioculturales ya más elaboradas (danzas y deporte). En esa concepción integral considera tanto los factores de ejecución del movimiento, como su intelectualización, vivencia, fruición (placer) y posibilidades comunicativas, así como la asunción personal de la conducta corporal.

La pedagogía de las conductas motrices de Parlebas

Buscando teorías que expliquen y desarrollen esa concepción integral y personal de la conducta natural humana o corporal, de la que habla Cagigal, encontramos a Parlebas, uno de los autores más influyentes en la educación física actual.

Para Vázquez (1989), su talante innovador lleva a Parlebas a tratar de poner en común tanto las prácticas y métodos, como las teorías, enfoques científicos y tendencias de la educación física pertenecientes al panorama educativo europeo del siglo XX:

- El método natural, la gimnasia de mantenimiento y el método deportivo, además de la danza para las niñas, hasta los años 1960.
- El enfoque psicomotor surgido en los años 1960.

La psicomotricidad es para Parlebas un gran hallazgo, tiene el mérito de centrar la atención no en aspectos tradicionales de la educación física (el movimiento, los ejercicios, la técnica) sino en el sujeto mismo al que se dirige la acción educativa.

En relación con la idea de educación natural, Parlebas (2004, 22) señala que «Hoy en día, la educación física no puede fundamentarse en una concepción del individuo que al actuar se comporta como una máquina, aunque ésta fuese perfeccionada», y afirma que «las técnicas corporales no son naturales».

Ve que, dentro de la educación física, se necesita un concepto que se refiera a personas identificables, sujetas a una actividad corporal indisociable de sus vivencias, y nos regala el concepto de conducta motriz. El concepto de conducta motriz tiene en cuenta de modo simultáneo y unitario las diferentes dimensiones de la personalidad humana, la cognitiva, la afectiva, la relacional y decisional, que se manifiestan en la realización de todo acto motor.

Esta noción de conducta motriz, que tiene un marcado carácter psicomotor, no alude tanto al cuerpo o al movimiento, sino que se fija en el sujeto que actúa de forma unitaria, que decide, que se mueve y que se relaciona de una manera diferenciada (como ser singular). Sus manifestaciones motrices son observables. Sus acciones motrices están dotadas de significación (PARLEBAS, 1981).

Este concepto adquiere tanta relevancia en su teoría, que Parlebas (1981) define la educación física como pedagogía de las conductas motrices, siendo éstas su objeto de estudio. Actuar sobre la conducta motriz del niño supone incidir en la formación de su personalidad. Al abrazar este concepto, Parlebas se sitúa, como Cagigal, en el campo de las ciencias humanas.

Junto a la conducta motriz, Parlebas (1988) estudia también la interacción motriz o relación del sujeto con el medio físico y con los otros co-actores. Las acciones motrices resultantes de combinar estos elementos de la circunstancia ambiental son extremadamente variadas. Ubicadas en el molde individual o social,

con más o menos carga cultural, nos parece que esas acciones, realizadas por los niños pequeños en un clima adecuado y propicio, tienen cabida en el campo de la psicomotricidad natural. Así, muchas acciones pertenecientes a los siguientes dominios (LARRAZ, 2004): acciones en un entorno físico con incertidumbre, acciones en un entorno físico estable y sin interacción directa con otros, acciones de oposición interindividual, acciones de cooperación, acciones de cooperación-oposición y acciones artísticas y expresivas.

Aportaciones de autores vinculados a la psicomotricidad

Aunque sea sin desarrollarlas, pero convencido de su carácter natural, quiero dejar constancia también de precisas aportaciones de otros autores vinculados de una u otra forma a la psicomotricidad. Me refiero a:

- La psicología de la inteligencia y la clasificación de los juegos de Piaget (1977; 1984).
- La zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1935).
- Los aspectos afectivos y relacionales en la producción del movimiento considerados por Wallon (1974, 1975, 1980).
- Determinados elementos psicomotores como las funciones de ajuste, las conductas motrices de base y la actividad espontánea, insertas en la psicocinética de Le Boulch (1969, 1983, 1987), en la educación corporal de Vayer (1977a, 1977b) y en la educación vivencial de Lapierre y Aucouturier (1977a, 1977b, 1980), y dentro de esta orientación, el espacio del placer sensoriomotor correspondiente a la práctica psicomotriz de Aucouturier (1985).

2.3. Definición de psicomotricidad natural y referencia de un ejemplo práctico

El legado teórico y pedagógico de los autores citados han sido para mí fuente de inspiración para la configuración del concepto psicomotricidad natural, *enfoque de la psicomotricidad que incide especialmente en los factores físico-motores y que pretende favorecer el desarrollo armónico y global de la personalidad infantil (niños hasta los 8 años) a través de la realización de una actividad física natural y consustancial con la necesidad de juego y movimiento de los niños de esta edad, como para la puesta en marcha de los espacios de acción y aventura (MENDIARA, 1999), una de las principales prácticas concretas que componen mis clases de psicomotricidad natural.*

Los espacios de acción y aventura se definen como un procedimiento didáctico que utiliza la manipulación pedagógica de la circunstancia ambiental para potenciar el juego, el aprendizaje y el desarrollo global de los niños pequeños. Son, pues, sus objetivos:

- Que los niños jueguen y en ese jugar alcancen la autonomía, desarrollen su capacidad creativa y potencien su adaptación al mundo exterior.
- Que los niños aprendan y en ese aprender adquieran competencias, desarrollen capacidades y aprendan a aprender.
- Que los niños maduren y en ese madurar desarrollen todos los aspectos componentes de su personalidad (biológicos, cognitivos, afectivos y sociales).

Constituyen una propuesta didáctica concreta y generalizable que tiene siete características fundamentales:

1. Aprovecha las instalaciones y los objetos disponibles en el Centro para construir trece grandes montajes.

Con diversos objetos y aparatos de diversa naturaleza, se confeccionan montajes de grandes dimensiones de modo que todos los niños de una clase puedan ocuparlos implicándose globalmente.

2. Utiliza la clasificación de los juegos de Piaget como estructura pedagógica en la que se organizan los contenidos.

Sucesivamente a lo largo del curso se presentan los trece montajes a los niños siguiendo un metódico orden basado en la clasificación de los juegos de Piaget:

- Juegos de ejercicio. Cinco montajes cuya construcción pretende acercar las actividades en el entorno natural al Centro. Se proponen elementos materiales y motivacionales que potencian la consecución de una creciente autonomía y autocontrol en la acción de jugar.
- Juegos simbólicos. Cinco montajes cuya construcción pretende trasladar mundos irreales, fingidos por la fantasía, al Centro. Se incorporan elementos materiales y motivacionales que potencian una participación cada vez más atrevida y cada vez más creativa.
- Juegos con reglas. Tres montajes cuya construcción pretende transferir los parques y otros lugares recreativos infantiles y sus normas al Centro.

Se introducen elementos materiales y motivacionales que potencian una participación cada vez más organizada.

3. *Emplea la configuración de zonas de juego como principal estrategia de intervención educativa.*

En cada uno de los montajes se colocan normalmente cinco zonas de juego ligadas entre sí y armonizadas en cuanto a presentación de proposiciones. En total, 63 zonas de juego que, en aplicación del concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky, se convierten en auténticos instrumentos de ayuda altamente eficaces para el aprendizaje. Cada zona favorece el desarrollo de capacidades y la adquisición de competencias en función de las posibilidades de cada niño.

4. *Tiene en cuenta una estudiada progresión de la dificultad.*

A la hora de construir los montajes y las zonas de juego, incorpora niveles de dificultad progresiva de modo que los alumnos tengan la posibilidad de implicarse en espacios cada vez más inciertos y en situaciones cada vez más complejas que les permitan acumular sucesivas experiencias de éxito.

5. *Sitúa al niño como centro de atención del proceso educativo.*

Cada zona de juego, en función de los materiales empleados para construirla, de su decoración y del nombre recibido, puede incidir en todos o especialmente en alguno de los aspectos componentes de la unidad global del niño: factores perceptivo-motores, físico-motores y afectivo-relacionales. Sin embargo, el centro de atención es el niño y no la zona de juego. El maestro acepta que los niños, al jugar, puedan hacer algo distinto de aquello para lo que el espacio ha sido concebido.

6. *Considera en cada sesión tres fases: información inicial, juego activo y verbalización final, buscando que cada niño aprenda a participar de forma consciente en todas ellas.*

En la información inicial se ofrecen a los niños las explicaciones, orientaciones y normas relativas al montaje y las zonas de juego, acompañadas de un importante factor motivacional: la historia ambiental adaptada a su edad. Los datos ambientales comunican a los niños un insospechado matiz seductor que atrae poderosamente su atención y provoca que se interesen por lo que se puede hacer, piensen lo que van a hacer y sientan el deseo de salir a actuar.

La fase de juego activo constituye la parte fundamental de la sesión en la que los pequeños (solos, en colaboración con sus compañeros o con la ayuda del maestro) desarrollan su propio programa de aprendizaje, satisfacen su necesidad de movimiento y su curiosidad por afrontar pequeños riesgos y salvar pequeñas dificultades, exploran sus propios intereses, toman decisiones, ponen a prueba su responsabilidad, aprenden cómo aprender lo que quieren saber o hacer, se involucran en el trabajo, descubren sus posibilidades, resuelven sus problemas, se imponen un tipo de disciplina que es reconocida y aceptada por ellos mismos y se ejercitan en la autoevaluación.

La verbalización final que la propuesta sugiere no es habitual en la escuela ni en las clases de educación física. Esta verbalización supone para el niño el recuerdo de la actividad realizada, implicación personal en la explicación y demostración en la acción. A ello sigue inmediatamente una valoración positiva del maestro, que pretende hacer consciente al niño del proceso cognitivo que ha seguido. Proceso que parte muchas veces de la fase de información inicial e implica por parte del niño: pensar lo que va a aprender, aprenderlo, saber que lo ha aprendido, recordarlo, saber expresarlo y demostrarlo.

7. *Reconoce la importancia de la interacción del niño con sus compañeros y con el adulto.*

Si bien los montajes, las zonas de juego y los materiales tienen mucha importancia en los espacios de acción y aventura, los niños hacen, piensan y sienten de una manera determinada porque, entre otras cuestiones de índole personal, están inmersos en un medio humano en el que interactúan con el adulto y con los compañeros.

La interacción motriz que los pequeños llevan a cabo con sus propios compañeros en la fase intermedia de la sesión resulta especialmente potenciadora de comportamientos estimulantes del proceso de aprendizaje. Esta dinámica de interacción es un principio básico esencial que afecta también al proceso de crecimiento personal. La transferencia a otras situaciones de la vida escolar y familiar es clara: si se quiere mediar en el desarrollo madurativo de la persona total de los niños conviene potenciar la relación con los iguales, puesto que éstos cumplen una función trascendental para que se manifiesten y se puedan mejorar las capacidades reales de cada uno de ellos.

Finalmente, la propuesta reconoce la necesidad de un maestro que reflexione previamente y prepare y estimule, guíe y oriente la actividad de los niños, ya que éstos no pueden trabajar ni organizar ellos solos el contenido de

enseñanza. Dentro de una pedagogía no directiva y de éxito, son sus funciones como mediador las que hacen insustituible al adulto, y junto a esas funciones, su actitud, una actitud consistente en considerar a los niños como personas únicas que tienen un carácter peculiar, un estilo de aprender, unas competencias previas y enormes posibilidades de avance progresivo.

Conclusión

Psicomotricidad solo hay una. Ámbitos de aplicación de la psicomotricidad, enfoques, propuestas didácticas, proyectos de trabajo, prácticas y actividades psicomotoras puede haber muchas.

El concepto de psicomotricidad educativa, que aquí se presenta, invita a la formación de los maestros en esta disciplina. La psicomotricidad, bien entendida y justificada de manera adecuada, debería tener mayor consideración en los estudios conducentes a la profesión de maestro de educación infantil y primaria. Si así fuera, los maestros de estas etapas educativas, podrían tener la oportunidad de adquirir el talante y la capacitación requerida por la psicomotricidad para poder manifestarla o aplicarla en su concreta faceta escolar.

La psicomotricidad natural que se defiende en este trabajo, puede constituir un enfoque necesario para estimular la realización de actividad física en los niveles iniciales de la escolaridad y garantizar el desarrollo armónico y equilibrado de todos los componentes (motores, cognoscitivos y afectivo-relacionales) de la personalidad infantil, no suficientemente cubiertos por los enfoques funcional y relacional normalmente utilizados en la escuela como representativos de la psicomotricidad.

Referencias bibliográficas

- AUCOUTURIER, B. y otros (1985). *La práctica psicomotriz. Reeducción y Terapia*. Barcelona: Científico-médica.
- BALLESTEROS, S. (1982). *El esquema corporal (Función básica del cuerpo en el desarrollo psicomotor y educativo)*. Madrid: Tea.
- BERRUEZO, P. P. (2000). "Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 21-33.

- BUNK, G. P. (1994). "La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA". *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- CAGIGAL, J. M. (1983). "Educación Física". En *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Tomo I. Madrid: Santillana.
- CAGIGAL, J. M. (1996). *José María Cagigal. Obras selectas. Volumen II. Deporte, pulso de nuestro tiempo. El deporte en la sociedad actual. Cultura intelectual y cultura física*. Jesús MORA VICENTE (coord). Cádiz: Comité Olímpico Español, Ente de Promoción Deportiva "José M^a Cagigal", Asociación Española de Deportes para Todos.
- CECCHINI, J. A. (1992). *Reflexión histórica, antropofilosófica y epistemológica como base para una teoría sistémico-cibernética de la Educación Física*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- DUPRÉ, E. (1925). *Pathologie de l'imagination et de l'émotivité*. París: Payot. Citado por P. Arnaud. Tomado de Vázquez (1989).
- Gran Enciclopedia Larousse* (1989). Barcelona: Planeta.
- HÉBERT, G. (1953). *L' éducation physique virile et morale par la méthode naturelle*. París: Vuibert.
- LAGARDERA, F. (1992). "Sobre aquello que puede educar la Educación Física". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 55-72.
- LAGARDERA, F. y LAVEGA, P. (2004). "Conductas motrices introyectivas y conductas motrices cooperativas: hacia una nueva educación física". En F. LAGARDERA y P. LAVEGA (eds.), *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1977a). *Educación vivenciada* (3 volúmenes). Barcelona: Científico-médica.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1977b). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico-médica.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1980). *El cuerpo y el inconsciente*. Barcelona: Científico-médica.
- LARRAZ, A. (2004). "Los dominios de acción motriz como base de los diseños curriculares en educación física: el caso de la comunidad autónoma de Aragón en educación primaria". En F. LAGARDERA y P. LAVEGA (eds.), *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- LE BOULCH, J. (1969). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Buenos Aires: Paidós.

- LE BOULCH, J. (1983). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los seis años*. Madrid: Doñate.
- LE BOULCH, J. (1987). *La Educación Psicomotriz en la Escuela Primaria*. Barcelona: Paidós.
- MENDIARA, J. (1999). "Espacios de acción y aventura". *Apunts*, 56, 65-70.
- MENDIARA, J. y GIL, P. (2003). *La psicomotricidad. Evolución, corrientes y tendencias actuales*. Sevilla: Wanceulen.
- PARLEBAS, P. (1981). *Contribución à un lexique commenté en science de l'action motrice*. París: INSEP.
- PARLEBAS, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- PARLEBAS, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedades. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- PARLEBAS, P. (2004). Discurso del acto de investidura a doctor "honoris causa" por la Universidad de Lleida. En F. LAGARDERA y P. LAVEGA (eds.), *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- PASTOR PRADILLO, J. L. (1994). *Psicomotricidad escolar. Colección cuerpo y educación*. Guadalajara: Universidad de Alcalá.
- PIAGET, J. (1977). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- PIAGET, J. (1984). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ROUSSEAU, J. J. (1990). *Emilio, o De la educación*. Madrid: Alianza.
- VAYER, P. (1977a). *El diálogo corporal*. Barcelona: Científico-médica.
- VAYER, P. (1977b). *El niño frente al mundo*. Barcelona: Científico-médica.
- VÁZQUEZ, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Gymnos.
- YOGOTSKY, L.S. (1935). "Le développement mental de l'enfant dans le processus d'enseignement". En B. SCHNEUWLY et J. P. BRONCKART (eds.), *Vygotsky Aujourd'hui*. París: Delachaux et Niestlé.
- WALLON, H. (1974). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Psique.
- WALLON, H. (1975). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- WALLON, H. (1980). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica.

La formación de psicomotricistas en el campo del envejecimiento y vejez. Interfases necesarias

Rosario TUZZO
Juan MILA

Correspondencia

Rosario Tuzzo
Juan Mila

Hospital de Clínicas Dr. Manuel Quintela, Avda. Italia s/n. Escuela Universitaria de Tecnología Médica, 3er piso, Montevideo (Uruguay)

E-Mails:
rtuzzo@adinet.com.uy
psicomotricidad@hc.edu.uy

Recibido: 18/02/2008
Aceptado: 25/04/2008

RESUMEN

En el presente artículo se pretende dar cuenta de parte del trabajo realizado en la formación de grado de los estudiantes de Psicomotricidad de la Licenciatura de Psicomotricidad de la Universidad de la República en el Área del Envejecimiento y Vejez. Se define la Gerontopsicomotricidad sus alcances y cometidos.

PALABRAS CLAVES: Adultos mayores, vejez, formación psicomotriz, gerontopsicomotricidad.

Psychomotor Therapist training in the field of aging and oldness. Necessary interfaces

ABSTRACT

In the present article it is tried to give to account of a part of the work made in the training of the students of Psychomotricity Degree in the University of the Republic (Uruguay) in the Area of the Aging and Oldness. The Geronto-psychomotricity is defined, its reaches and assignments.

KEY WORDS: Elder adults, oldness, psychomotor training, geronto-psychomotricity.

Introducción

Es un hecho generalizado, a nivel mundial, el incremento de la población de mayor edad. Este hecho acarrea la necesidad de pensar esta realidad desde diferentes disciplinas y de encarar un abordaje preventivo y saludable desde mucho tiempo antes de que sobrevenga este periodo del ciclo vital.

Una nueva conceptualización acerca del proceso de envejecer, lleva a considerar una serie de aspectos donde la preocupación por los problemas sociosanitarios se apoya en el logro de dos condiciones: independencia y participación activa, en contraposición a las clásicas consideraciones acerca del envejecimiento, como invalidez, aislamiento y marginación.

A nivel regional, se habla de lograr un cambio cultural en la población que signifique un mejor trato y valoración de los adultos mayores, lo cual implica una percepción distinta sobre el envejecimiento y la vejez y así alcanzar mejores niveles de calidad de vida para los mismos. Para ello, la sociedad debe aprender a percibir y valorar el patrimonio moral, la experiencia, la riqueza espiritual y cultural de los adultos mayores (SENAMA, 2002).

Se trata de lograr que la sociedad cambie su percepción y valoración del envejecimiento, visto en general como un período de enfermedad, pasividad y decrepitud.

Esta nueva visión implica un desafío social y un cambio cultural, asumiendo que la gran mayoría de los adultos mayores son sanos y pueden aportar a la sociedad.

CAMBIO DEL MODELO CONCEPTUAL DE ENVEJECIMIENTO Y VEJEZ

Parte del cambio de modelo conceptual, consiste en considerar cuáles deben ser los objetivos a promover:

- 1) Fomentar la participación e integración social del adulto mayor.
- 2) Incentivar la formación de recursos humanos especializados en el área.
- 3) Mejorar el potencial de salud de los adultos mayores.
- 4) Crear acciones y programas de prevención.
- 5) Fortalecer la responsabilidad intergeneracional en la familia y la comunidad.
- 6) Fomentar el uso adecuado del tiempo libre y la recreación.
- 7) Fomentar la interacción entre adultos mayores, su participación activa y el desarrollo de redes sociales.

¿Quiénes son adultos mayores?

Se denominan adultos mayores a aquellas personas mayores de 60 años. El término adulto mayor se propone como reemplazo de tercera edad, anciano, abuelo, viejo, senescente, senil, que pueden ser peyorativos y que se asocian a una imagen negativa, discriminatoria y sesgada de la vejez.

Este es un criterio de Naciones Unidas que se relaciona con la propuesta de un cambio cultural que incida en el respeto y valoración de las personas mayores.

Según la OMS, un adulto mayor funcionalmente sano es aquel sujeto capaz de enfrentar el proceso de cambio con un nivel adecuado de adaptabilidad y satisfacción personal.

Entendemos que este profundo cambio debe partir desde todos los sectores de la sociedad, la familia, los centros educativos y los medios masivos de comunicación, entre otros. Esta nueva forma de considerar el proceso de envejecimiento lleva a fortalecer un modelo de intervención interdisciplinario, ligado a todos los ámbitos de las ciencias de la salud (médica, psicológica y social).

Siguiendo a Fernández-Ballesteros (2004), existen diferentes formas de envejecer:

- normal,
- patológica,
- con éxito.

Consideramos que debe ser prioritario en las profesiones sanitarias el promover el envejecimiento con éxito, competente, activo y satisfactorio.

Se puede aprender a envejecer satisfactoriamente. Promover el envejecimiento activo y participativo, significa apropiarse de una longevidad saludable o con un «éxito» que les pertenece, dado que no hay una vejez, sino «vejezes», cada una con su propia singularidad, tanto en la forma en que se envejece, como en la tonalidad afectiva que la acompaña.

El proceso de envejecimiento es único para cada individuo, no obstante, podemos generalizar una serie de trastornos que se van produciendo, siguiendo pautas particulares para cada individuo.

PRINCIPALES TRASTORNOS EN EL ADULTO MAYOR

TIPOS DE TRASTORNOS	PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS
SENSORIALES Capacidad visual Capacidad auditiva Capacidad táctil y somato-estésica	Pérdida de la agudeza visual, por trastornos de la acomodación del cristalino. Reducción de los campos visuales. Pérdida de la discriminación de la retina para los contrastes espaciales y temporales. Déficit en la percepción de los tonos agudos y en la discriminación de los sonidos. Trastornos del equilibrio vestibular alterando la capacidad tónico-postural. Trastornos del esquema corporal. Deterioro de la percepción somato-estésica.
MOTRICES Equilibrio postural Programación motora Movimientos práxicos	Alteración del equilibrio estático y dinámico, produciendo marcha insegura. Deterioro en la elaboración de movimientos seriadados para la acción. Alteración de la coordinación visomotora. Deterioro de la motricidad global y fina.
COGNITIVOS	Deterioro de la orientación y estructuración espacio-temporal. Pérdida de memoria. Enlentecimiento de los procesos cognitivos.
NEUROVEGETATIVOS	Trastornos de la regulación de la temperatura, presión sanguínea y otras.
PSÍQUICOS	Inestabilidad emocional, síntomas depresivos, temores, somatización de la angustia. Disminución de la autoestima. Trastornos de la imagen corporal.
SOCIALES	Respuestas al entorno social. Alteración en las interacciones sociales. Cambio de roles. Aislamiento.

Fuente: adaptado de García Núñez y Morales (1997).

Salvarezza (2000) y Ramos (2006), entre otros, coinciden en que muchas de las declinaciones de algunas habilidades en el adulto mayor, obedecen en gran

medida más a una falta de entrenamiento o actividad que al proceso inevitable del envejecimiento.

Es, pues, necesario intervenir a este nivel, y así lo hemos entendido en nuestra Licenciatura desde hace ya varios años, instrumentando la formación de los psicomotricistas en esta área.

La gerontopsicomotricidad

Hace ya varios años, desde la Licenciatura de Psicomotricidad de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica de la Facultad de Medicina, hemos impulsado el tratamiento a nivel de grado de la temática del Envejecimiento y Vejez.

A partir del impulso que nos diera la participación de la Licenciatura de Psicomotricidad en la Red Temática de Envejecimiento y Vejez de la Universidad de la República, y por la actividad desarrollada especialmente en la asignatura Psicología IV, esta temática ingresó en los contenidos curriculares de nuestra Licenciatura.

Poco a poco, y a partir de estas acciones, se ha operado un cambio en el modelo de formación de los psicomotricistas en nuestro país, ya que históricamente la formación tenía como objetivo las etapas cronológicas de la niñez y de la adolescencia.

Es a partir del año 2000 que el impacto de la inclusión de esta temática en los contenidos programáticos de la formación de grado de los estudiantes de psicomotricidad se puede objetivar, primero en la materia Psicomotricidad IV y luego, dado que es el tema de monografía final elegido por varios de nuestros estudiantes.

Así mismo, desde la Dirección de la Licenciatura se ha propiciado y apoyado la formación de postgrado (Máster) de nuestros docentes en esta temática.

Señalamos que han sido múltiples los contactos e intercambios con Psicomotricistas extranjeros (Brasil, España, Dinamarca y Francia) en esta temática, quienes nos han aportado sus experiencias, reflexiones y bibliografía.

Desde el año 1989, la formación de Psicomotricistas en la Facultad de Medicina operó un cambio de paradigma, pasando del modelo remedial, hospitalario, al modelo de formación en Atención Primaria de la Salud, formación en prevención

y promoción de salud. Así mismo, se profundizó aún más este modelo de APS, al incorporar la formación en Educación Psicomotriz.

Es relevante realizar este señalamiento, puesto que cuando se comienza a trabajar en la Licenciatura de Psicomotricidad EUTM, en el campo del Envejecimiento y Vejez, se hace desde la óptica de la promoción y prevención de Salud, desde la formación en APS.

Definimos a la Gerontopsicomotricidad como la especialización disciplinar que surge de la conjunción y convergencia de la Gerontología y la Psicomotricidad.

Gerontología, proviene del vocablo griego Geron, Geronto/es y se relacionaba a los más viejos o notables del pueblo griego, aquellos que componían el Consejo de Agamenón y de Logía, forma sufija del griego Logos, relacionada al estudio, ciencia o tratado acerca de algo. Etimológicamente, Gerontología significa, por tanto, estudio de los más viejos.

Para Fernández-Ballesteros (2004), la Gerontología consiste en el estudio científico de la vejez y el envejecimiento desde una perspectiva multidisciplinaria. En esta misma línea, sostenemos el carácter interdisciplinario tanto de la gerontología como de la gerontopsicomotricidad, por constituir más que una multiplicidad una integración de conocimientos y disciplinas que dan lugar a otras nuevas (TUZZO, 2004, 2006). Es en este sentido que consideramos la Gerontopsicomotricidad involucrando cuatro dimensiones: la biológica, la psicológica, la sociocultural y la corporal.

Desde el punto de vista biológico, se investiga sobre los cambios que con la edad y el paso del tiempo se producen en los distintos sistemas biológicos del organismo.

Desde el punto de vista psicológico, se estudian los cambios que ocurren en las funciones psicológicas como la atención, la percepción, el aprendizaje, la memoria, la afectividad y la personalidad, entre otros aspectos psicológicos.

Desde el punto de vista social, se investigan los cambios de la edad relativos a los roles sociales, al intercambio y estructura social, a los cambios culturales y al envejecimiento de las poblaciones.

Nos apoyamos también en una especialización de la gerontología de más reciente aparición, denominada gerontología social, que además de ocuparse de las bases biológicas, psicológicas y sociales, está especialmente dedicada al impacto de las condiciones socioculturales y ambientales en el proceso de envejecimiento y en la vejez, en las consecuencias sociales de este proceso, así como en las acciones

sociales que pueden interponerse para mejorar los procesos de envejecimiento. (FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, 2004).

Desde el punto de vista corporal, se investigan y abordan los cambios a nivel del esquema corporal, es decir a nivel del cuerpo real en el aquí y el ahora, y se abordan también los cambios a nivel de la imagen corporal, es decir, a nivel de la imagen inconsciente del cuerpo. Es en estos planos que la psicomotricidad hace sus principales aportes disciplinares.

La psicomotricidad es aquella disciplina basada en una visión global del ser humano, que integra aspectos cognitivos, emocionales, simbólicos y sensoriomotrices, en su capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial (BERRUEZO, 2001).

«La Psicomotricidad es una disciplina que se desempeña en los ámbitos sanitario, educativo y sociocomunitario como elemento de ayuda al desarrollo de las personas así como a la superación de sus dificultades, por medio del trabajo corporal» (DECLARACIÓN DE PUNTA DEL ESTE, 2006).

Según la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español (1999), el Psicomotricista es el profesional que mediante los recursos específicos de su formación, aborda a las personas, cualquiera sea su edad, desde la mediación corporal y el movimiento, y su intervención se dirige tanto a individuos sanos, como a aquellos que padecen cualquier tipo de trastorno, limitación o discapacidad.

«...el Psicomotricista es el profesional cualificado para la implementación de la intervención psicomotriz, individual o grupalmente, como consecuencia de una formación específica y acreditada» (DECLARACIÓN DE PUNTA DEL ESTE, 2006).

Desde la Gerontopsicomotricidad, y mediante diferentes intervenciones, se potencian aspectos preventivos en relación al mantenimiento del tono muscular funcional, al control postural flexible y a la expresión corporal de las emociones (expresión o expresividad psicomotriz), dado que el tono muscular se encuentra directamente vinculado a las mismas. Esta lectura sobre la estructuración tónico emocional de las personas y sus modificaciones, necesariamente se realiza utilizando las herramientas de análisis y de intervención que nos brinda la psicomotricidad.

Se intenta también favorecer una organización espacial y temporal plástica y una integración de las praxias.

La psicomotricidad desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad, proponiendo distintas formas de intervenir en todas las etapas

del ciclo vital y en diferentes áreas como la salud, la educación, la recreación, en abordajes de promoción, prevención, reeducación, rehabilitación y terapéuticos.

Desde la psicomotricidad se considera al cuerpo como un lugar de particular integración de lo neurofisiológico y lo psicológico, a lo cual se agregan aspectos sociales y culturales. El cuerpo como construcción en y para la relación con el otro, pero también para la relación consigo mismo.

Si bien es a partir del cuerpo del otro que el sujeto va construyendo su sí mismo, su identidad, la instancia yoica, ese es también un cuerpo para sí, lugar de placer, de disfrute y de toma de conciencia, la cual se va produciendo a partir del acceso al lenguaje simbólico.

La psicomotricidad es una disciplina que habitualmente se asocia a la infancia, etapa fecunda del trabajo de los psicomotricistas, tanto en Uruguay como a nivel mundial. Las experiencias con otras etapas del ciclo vital son escasas, puntuales y dispersas, por lo que no existe una adecuada bibliografía y sistematización de las mismas.

En este sentido, la experiencia relacionada con los adultos mayores es un área de desarrollo profesional muy poco explorada y, en algunos momentos, resistida, dado que el trabajo en otros periodos resulta más gratificante para los estudiantes y jóvenes profesionales que se acercan a la disciplina, y es vivido en forma más segura por los psicomotricistas con trayectoria profesional. No ha sido, por tanto, sencillo sostener una propuesta de trabajo en envejecimiento y vejez desde la formación universitaria de los psicomotricistas en nuestro país.

El Área Psicología de la EUTM ha sido propiciadora de la incorporación del trabajo con adultos mayores desde el nivel de grado de la formación de los psicomotricistas, llegando en el tramo final de la carrera a una integración teórica-práctica específica y a un trabajo de campo con colectivos de esta etapa vital en diversas instituciones (centros comunitarios, clubes deportivos, de jubilados, etc.), mediante la realización de talleres de estimulación psicomotriz para los adultos mayores.

Objetivos de la gerontopsicomotricidad

Es así que consideramos como objetivos de la gerontopsicomotricidad:

- Desarrollar factores de protección y hábitos saludables en el adulto mayor, que lo protejan de aquellos factores de riesgo que originan una vejez prematura e invalidante.

- Propender a un envejecimiento y vejez saludables o positivos, enmarcados en una concepción integral (biopsicosocial de salud).
- Posibilitar un envejecimiento positivo, activo y participativo.
- Proporcionar instrumentos que preparen a las personas para afrontar el proceso de envejecimiento con la «mejor» edad funcional posible, es decir, un envejecimiento y vejez dotados de habilidades que les permitan bienestar psicológico y/o satisfacción vital a pesar del paso del tiempo, los cambios y las pérdidas.
- Promover la vivencia de placer por el movimiento, por la comunicación, por la representación y por las vivencias corporales en instancias de trabajo grupal.
- Actualizar la representación mental de las experiencias corporales propiciando el disfrute de sensaciones placenteras y favoreciendo la reapropiación del esquema corporal y modificaciones en su imagen corporal.

¿Qué aspectos y cómo trabajamos desde la gerontopsicomotricidad?

La meta actual para el trabajo con el adulto mayor considera mantenerlo en su medio habitual el mayor tiempo y con el mayor grado de integración posible, de forma de seguir compartiendo actividades y cumpliendo aquellos roles que le corresponden y que son imprescindibles para la sociedad.

En este sentido, desde la gerontopsicomotricidad, trabajamos a diferentes niveles, aspectos emocionales, aspectos instrumentales, la imagen corporal, la autoestima, las sensaciones, los valores, intentando capitalizar los cambios y el paso del tiempo de forma positiva.

Pretendemos generar cambios para que el sujeto se fortalezca disminuyendo los componentes de riesgo en salud mental que llevan a la depresión y al aislamiento.

El enfoque psicomotor, dinámico en su esencia, posibilita que el empleo de diferentes técnicas rescaten la dimensión afectiva del adulto mayor.

La práctica de movimientos corporales despierta imágenes mentales, apareciendo a través de las sensaciones musculares el desarrollo del ritmo; la evocación a través de diferentes recursos mediadores, como la música y diversos objetos, posibilita que se manifiesten otras zonas poco desarrolladas por el sujeto a lo largo de su vida.

El adulto mayor tiene así la posibilidad de exteriorizar, a partir del trabajo corporal, sentimientos y emociones, tomando conciencia de sus afectos a partir de movimientos expresivos. Para ello, se debe generar en el individuo la necesidad de cambio, desde un abordaje que se posicione en un nivel preventivo, preparando al adulto para poder envejecer de la mejor manera posible.

¿Cómo se abordan los cambios en la imagen corporal? Desde las técnicas expresivas proyectivas, para poder hacerse cargo de los cambios, de las pérdidas, pero también poder capitalizar los beneficios o adquisiciones que las nuevas situaciones acarrearán.

En los talleres de trabajo corporal se intenta rescatar el placer por el movimiento, los espacios lúdicos que se van perdiendo, sin prejuicios ni críticas; desandar el camino de la rigidez y la represión adulta que lleva a racionalizar y a mediatizar con el discurso lo que se puede vivenciar a un nivel más primitivo; dar el permiso para hacerlo, provocar al cuerpo para poder expresarse a través de él.

El trabajo con la estructura psicomotriz de la personalidad del adulto mayor posibilita ir a lo profundo de su ser, ubicándose como productor o generador de sus propias transformaciones. Desde el técnico, ello exige estar preparado para sostener este tipo de trabajo generador de intensas transferencias, que evocan el paso del tiempo en sí mismo, el lugar de los adultos mayores en la propia estructura familiar, etc., y para sostener un diálogo corporal profundo con el otro, el cuerpo erógeno...

El trabajo en Gerontopsicomotricidad lleva a reflexionar sobre qué tan cerca se encuentra el técnico de su propio proceso de envejecimiento, del de sus mayores y con qué características lo está haciendo... es obvio que este trabajo nos interpela a múltiples niveles y, como todo trabajo que se inscribe en el área de la salud, debe tener instrumentado el dispositivo de la supervisión. Contribuyendo desde el ámbito universitario a la promoción de un nuevo modelo de envejecimiento y vejez a la vez que se pretende promover y sistematizar nuevas prácticas de formación de recursos humanos, que acompañen los cambios que se producen a nivel social.

En síntesis, la propuesta de los talleres de Gerontopsicomotricidad apunta a:

- Generar la aptitud para un aprendizaje permanente que posibilite apertura a los cambios, el desarrollo de la autoestima, la capacidad de goce, la generación de vínculos y redes sociales, la promoción de una participación activa y creativa, el fortalecimiento de pautas comunicativas verbales, gestuales y corporales.

- Estimular la creatividad expresada por distintos medios, realizando actividades que desarrollen las esferas cognitiva, afectiva, social, corporal, recreativa, etc.
- Constituir un espacio de comunicación corporal, gestual y verbal donde escuchar y ser escuchado, y donde sostener y ser sostenido, posibilitando que este espacio permita la resignificación a nivel simbólico de lo vivido corporalmente y el reflexionar y compartir grupalmente aspectos de la etapa por la que están transitando.

Referencias bibliográficas

- BERRUEZO, P. P. (2001). "El contenido de la psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico". *Revista de Psicomotricidad y Técnicas Corporales* Vol 1. Nro. 1 Febrero 2001. Disponible en: <http://www.iberopsicomot.net/2001/num1/1riptc.pdf>
- DECLARACIÓN DE PUNTA DEL ESTE (2006). Disponible en: <http://psicomotricidad.fmed.edu.uy>
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (2004). *Gerontología Social*. Madrid: Pirámide.
- GARCÍA NÚÑEZ, J. A; MORALES, J. M. (1997). *Psicomotricidad y Ancianidad*. Madrid: CEPE.
- SENAMA (2002). *Guía de ejercicios para un envejecimiento saludable*. Gobierno de Chile.
- SENAMA (2004). *Política Nacional para el Adulto Mayor*. Gobierno de Chile.
- RAMOS, V. (2006). *Vitalidade no envelhecer*. São Paulo, Brasil: Arké.
- GONÇALVEZ VELASCO, C. (2006). *Aprendendo a envelhecer*. São Paulo, Brasil: Phorte.
- SALVAREZZA, L. (2000). *La Vejez*. Buenos Aires: Paidós.
- TUZZO, R. (2007). "Un aporte a la investigación de estereotipos implícitos acerca del envejecimiento y la vejez". *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas corporales*, 25, Vol. 7 - Febrero 2007. Disponible en: <http://www.iberopsicomot.net/2007/num25/index.htm>
- TUZZO, R. (2005). "Interdisciplina como estrategia de trabajo" En: *Enfermería en Salud Mental*. Montevideo: Oficina del Libro FEFMUR.

El Gloria Fuertes, otra escuela posible

José Emilio PALOMERO PESCADOR

*«Cómo voy a creer —dijo el fulano—
que el mundo se quedó sin utopías»
(Mario Benedetti)*

Correspondencia:

José Emilio Palomero Pescador

Facultad de Educación,
Universidad de Zaragoza
San Juan Bosco 7, E-50071,
Zaragoza

E-mail: emipal@unizar.es

Recibido: 18/02/2008
Aceptado: 25/04/2008

RESUMEN

En el presente artículo se glosa la trayectoria pedagógica del Colegio Público de Educación Especial Gloria Fuertes de Andorra (Teruel), un centro que constituye una referencia obligada, a nivel nacional e internacional, en los ámbitos científico, académico y educativo relacionados con la Psicomotricidad y con la Educación Especial.

PALABRAS CLAVE: Gloria Fuertes, Psicomotricidad, Educación Especial, <http://www.colegiogloriafuertes.es/>

«Gloria Fuertes», a different kind of school

ABSTRACT

This paper presents the pedagogical trajectory of the special education public school Gloria Fuertes in Andorra (Teruel, Spain), a school which is a national and international referent in educational, academic and scientific domains as regards Psicomotricity and Special Education.

KEYWORDS: Gloria Fuertes, Psicomotricity, Special Education, <http://www.colegiogloriafuertes.es/>

Introducción

Como se destaca en el Editorial de este volumen de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, la presente monografía surge como consecuencia de una coalición entre una acción formativa (el Postgrado en Psicomotricidad y Educación de la Universidad de Zaragoza) y una revista científica (la *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*), que comparten un alto nivel de exigencia en el ofrecimiento de su producto, que gira en ambos casos en torno a un mismo campo de estudio: la Psicomotricidad.

Fruto de esa coalición, en «*Formando psicomotricistas*» ofrecemos a nuestros lectores algunos de los mejores trabajos publicados en la *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, una publicación que se edita exclusivamente en formato electrónico, y que encuentra ahora una oportunidad para ver por primera vez la luz en soporte papel.

La monografía que publicamos en estas páginas, cuyos trabajos están escritos en su mayor parte por docentes del citado postgrado, nace con la intención de convertirse en material pedagógico de base para el alumnado que cursa estudios de psicomotricidad en la Universidad de Zaragoza, al tiempo que pretende ser un instrumento útil para otros maestros y psicomotricistas de toda la Región Iberoamericana.

No podía faltar dentro de ella una alusión al Colegio Público de Educación Especial Gloria Fuertes de Andorra (Teruel) (<http://www.colegiogloriafuertes.es/>), puesto que el Gloria Fuertes y los profesionales que en él trabajan, sus prácticas pedagógicas, son un punto de referencia fundamental en la formación del alumnado que cursa el Postgrado en Psicomotricidad y Educación de la Universidad de Zaragoza, especialmente en todo aquello que tiene que ver con el mundo de las personas discapacitadas. Más aún si tenemos en cuenta que se trata de un centro en cuyo proyecto pedagógico ocupan un lugar central la psicomotricidad, la relajación y las técnicas de estimulación multisensorial.

Tras un breve esbozo de las raíces del Postgrado en Psicomotricidad y Educación de la Universidad de Zaragoza, las líneas que siguen a continuación están dedicadas a hacer una breve aproximación a ese que hemos dado en llamar «*El colegio de los sueños*», el nombre que puso al Gloria Fuertes una de las alumnas que lo han visitado conmigo, deslumbrada por el compromiso pedagógico y social de toda la comunidad educativa de este centro.

Despertando el interés por la psicomotricidad

Desde los años ochenta del siglo XX hemos promovido (PALOMERO y FERNÁNDEZ, 2000) diferentes programas de iniciación al conocimiento de la psicomotricidad, organizando en numerosas ocasiones cursos cortos o de larga duración, que inicialmente se desarrollaron en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Teruel, en los que participaron, simultáneamente, estudiantes de magisterio y profesorado de infantil y primaria en ejercicio, favoreciendo de esta forma el intercambio experiencial y el mutuo enriquecimiento personal y profesional. Para su puesta en escena contamos, desde el principio, con la colaboración de Alfonso Lázaro, psicomotricista del Gloria Fuertes.

Posteriormente, a finales de los noventa, acogiéndonos al *Programa de Colaboración de Profesionales Externos en la Docencia Universitaria*, pusimos en marcha, en la Facultad de Educación de Zaragoza, un proyecto docente de carácter interdisciplinar, destinado a estudiantes matriculados en el primer curso de diferentes especialidades de magisterio, e integrado en la actividad académica propia de dos de las asignaturas que tenemos a nuestro cargo: *Psicología del Desarrollo y Psicología de la Educación*. Contamos para ello con el apoyo de algunas personas especializadas en psicomotricidad, y con la colaboración de diferentes centros de enseñanza, entre los que destaca el Colegio Público de Educación Especial Gloria Fuertes. Partiendo de un enfoque constructivista, con este proyecto pretendíamos que nuestros alumnos conocieran situaciones escolares reales, capaces de despertar su interés por el mundo de la psicomotricidad, tan importante para la formación integral de niños y niñas, por su profunda implicación en las cuatro áreas más importantes del desarrollo: cognitiva, emocional, relacional y motora.

Finalmente, durante el curso 2000/01, quien firma este artículo asumió la coordinación del diseño del plan de estudios del *Postgrado en Psicomotricidad y Educación* de la Universidad de Zaragoza, título propio que comenzó a impartirse en 2001/02, que ha sido cursado hasta la fecha por ciento veinticinco estudiantes, y que desarrollará su séptima edición en el curso 2007/08. Promovido por el Departamento de Psicología y Sociología de la citada universidad, para el desarrollo de este postgrado hemos contado siempre con el Gloria Fuertes, un centro empeñado, desde hace años y de forma colectiva, en la renovación de prácticas y metodologías pedagógicas para niños y niñas con algún tipo de discapacidad, y cuyo Proyecto Educativo y Curricular gira en torno al cuerpo como eje de relación y comunicación, un marco general en el que la psicomotricidad juega un papel especialmente relevante. En el Gloria Fuertes venimos celebrando, cada curso académico, los «Encuentros Aragoneses de Especialistas en Psicomotricidad», una experiencia extensa e intensa, que forma parte del programa de estudios de este

postgrado, y que organizamos en colaboración con el citado colegio, en el que también cursan sus prácticas algunas de las alumnas y alumnos del postgrado.

El Gloria Fuertes, un referente para la formación de maestros y psicomotricistas

Como ya he señalado en otro lugar (PALOMERO, 2008), he convertido el Colegio Público de Educación Especial Gloria Fuertes de Andorra (Teruel), a lo largo de muchos años, en un referente para mis alumnos y alumnas de Psicología del Desarrollo y Psicología de la Educación, y, de manera muy especial, para quienes cursan el Postgrado en Psicomotricidad y Educación de la Universidad de Zaragoza. Uno de ellos, impresionado por la línea pedagógica y por la apasionada dedicación de quienes trabajan en ese colegio, escribía ya hace años lo siguiente: «Esto no puede quedar así. Tendríamos que contárselo al mundo».

Yo también creo que es necesario hacer públicas las buenas prácticas del Gloria Fuertes.

Fue Tomás Moro quien acuñó, en el siglo XVI, la voz utopía, en una obra del mismo título, en la que imaginó una isla desconocida, escenario ficticio de una sociedad armónica y justa, organizada de forma ideal: un horizonte hacia el que caminar.

Antónimo de realidad, el término utopía es sinónimo de ensueño, fantasía, idealización, quimera, ilusión, fábula... En definitiva, de proyecto irrealizable e imaginario. Quizá por ello, son muchos los agoreros que hoy dicen adiós sin pena a las utopías y sueños pedagógicos, a pesar de que muchos de ellos han sido ensayados con éxito en la práctica. Ahí están para demostrarlo las experiencias pedagógicas de Freinet, Makarenko, Barbiana, Freire, Summerhill u Orellana, por citar algunos de los ejemplos más notables. No en vano, las utopías son ideales soñados que aspiran a convertirse en realidades tangibles, palpables.

De esto último es de lo que quiero hablar seguidamente. ¿Qué decir hoy del Gloria Fuertes? ¿Utopía imaginaria, o proyecto de ensueño convertido en hecho real, en dato empírico?

Si, como dice Ignacio Ramonet, resistir es soñar con otro mundo posible y contribuir a construirlo, el Gloria Fuertes forma parte de ese tipo de resistencia, de ese sueño social, capaz de transformar la realidad y hacer posible la utopía de un mundo más justo e igualitario. Un mundo mejor, en este caso, para una de las capas más susceptibles de exclusión social: los niños y adolescentes con

discapacidad física, psíquica y sensorial. Por sus dimensiones, ejemplaridad e impacto, experiencias como ésta hacen que las palabras que encabezan este documento cobren un sentido pleno: «Cómo voy a creer –dijo el fulano–, que el mundo se quedó sin utopías».

Referente pedagógico a nivel regional, nacional e internacional, el Colegio Público de Educación Especial Gloria Fuertes (Andorra – Teruel) es, sin lugar a dudas, uno de esos proyectos utópicos que terminan dando jugosos y abundantes frutos. No seré yo, sin embargo, quien elija las palabras para calificar a este coloso de la Educación Especial. Prefiero que sean los estudiantes que lo han visitado conmigo a lo largo de muchos años quienes respondan a las preguntas que acabo de formular al respecto.

Como ya he señalado anteriormente, una de las primeras alumnas que llevé a conocer este centro, estudiante entonces de primero de magisterio, sintetizó el impacto que le causó en los siguientes términos: «No me lo podía creer, estaba en el colegio de los sueños». Hoy, tras muchas visitas y encuentros, esa misma es la impresión que sigue provocando el Gloria Fuertes en los estudiantes que llevo, año tras año, a conocer este colegio, cuya fase inicial de ideal utópico se ha transformado en práctica pedagógica diaria.

Otra de mis alumnas, impresionada por la línea educativa y por la apasionada dedicación de todos los profesionales que trabajan en este colegio, me decía hace ya mucho tiempo: «Ha sobrepasado todas mis expectativas». Y otra alumna más me comentaba recientemente, tras una visita a la institución: «El maestro explica y demuestra. El gran maestro inspira. Y vosotros me inspiráis. Gracias por ello». He aquí una muestra más, entre otras que destacaré seguidamente, del impacto que produce el Gloria Fuertes en las alumnas y alumnos que lo han visitado conmigo.

Para ilustrar, éstas son otras de las expresiones que los alumnos han utilizado para describir al Gloria Fuertes: «un lugar donde se respira ilusión»; «una experiencia enriquecedora»; «colosal»; «inolvidable»; «me ha abierto los ojos a un nuevo concepto de educación»; «no tengo palabras para describirlo»; «el aire que se respira allí no lo había respirado nunca»; «es un espacio mágico»; «un mundo ideal»; «una referencia»; «hay mucha vida en él»; «allí se cuida el más mínimo detalle»; «es una fiesta»; «impresiona, te deja con la boca abierta»; «es un centro innovador»; «espectacular»; «sorprendente»; «increíble»; «maravilloso»; «un ejemplo a seguir»; «un sueño a alcanzar»; «un mundo de esperanza»; «un cuento de hadas»; «una ciudad encantada»; «un paraíso pedagógico»...

Por otra parte, el reconocimiento e impacto de la línea educativa de este colegio tiene también otros avales. Por su trayectoria, el Gloria Fuertes ha recibido numerosos premios y distinciones, entre los que destacamos los siguientes:

- 1) El primer premio nacional del concurso «Lecturas nuevas de monumentos antiguos», dirigido a las Escuelas Asociadas a la UNESCO y patrocinado por el Departamento del Patrimonio y el Centro UNESCO de Cataluña (2004).
- 2) El premio a la profesionalidad al personal no docente del colegio «Gloria Fuertes», otorgado por el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón (2003).
- 3) El premio bajoaragonés de honor a la plantilla del colegio por su extraordinaria labor educativa (2005).
- 4) El premio nacional Santillana en el XXVII Concurso de Experiencias Educativas, en la sección de Educación Especial, al equipo docente (2005).
- 5) El premio especial Santillana al equipo docente del centro (2005).
- 6) El premio nacional en la categoría de Educación Especial en el XXI Concurso Escolar de la ONCE (2005).
- 7) El primer premio del concurso de «Las aventuras del patrimonio», convocado por las Escuelas Asociadas a la UNESCO (2006).
- 8) El premio a la mejor experiencia de educación especial en el I Congreso Internacional «Innovamos Juntos» de utilización de las nuevas tecnologías en la innovación educativa (2007).
- 9) El premio CERMI-Aragón (2007).

Distinciones colectivas a las que se deben sumar otras que, de forma individual, han recibido algunos de sus profesores y alumnos:

- 1) La Cruz de José de Calasanz, otorgada por la Consejería de Educación del Gobierno de Aragón a dos profesores del Centro (2004).
- 2) El premio Zangalleta, concedido por Disminuidos Físicos de Aragón, a uno de los profesores del centro (2004).
- 3) El primer premio, en la modalidad de educación especial, del concurso de pintura de la Diputación Provincial de Teruel, concedido a un alumno del centro (2004).

Y es que el Gloria Fuertes, que acaba de cumplir su veinticinco aniversario (MARTÍNEZ, LÁZARO y otros, 2008), es un centro que afronta la educación de las personas con discapacidad desde la convergencia de profesionales y disciplinas diferentes, con objetivos comunes y prácticas bien coordinadas y entrelazadas; que ha convertido a sus alumnos y alumnas en los auténticos protagonistas de su espacio educativo; que tiene una enorme capacidad para contagiar la alegría de vivir y el afán de superación; en él se hace patente el gozo de aprender y el placer de enseñar; que invita al viajero, al visitante, a soñar con otro mundo posible, con otra escuela.

El Gloria Fuertes, un proyecto pedagógico en el que juega un papel relevante la Psicomotricidad

Gracias a sus múltiples perfiles y funciones, la psicomotricidad es una valiosa herramienta para la construcción del desarrollo del ser humano. La psicomotricidad es un medio capaz de generar y expresar afectos, deseos, vivencias y emociones; un instrumento de comunicación con personas y objetos; una herramienta que permite el desarrollo de la inteligencia y la construcción y expresión del conocimiento de la realidad; un instrumento de adaptación del ser humano al mundo exterior; un reflejo inconsciente del psiquismo... Y todos estos perfiles y funciones terminan convirtiendo el hecho psicomotor en epicentro del desarrollo infantil, y avalando la importancia de la intervención psicomotriz como instrumento de educación, reeducación, rehabilitación y terapia.

Situado en esta perspectiva, el Proyecto Curricular del Gloria Fuertes tiene la peculiaridad de conceder una gran relevancia a la psicomotricidad (área de terapia psicomotriz y área de psicomotricidad y educación física), y de incluir un nuevo área en el currículo, el área de integración sensorial, algo que ha exigido la activación de dos proyectos que han cuajado en la puesta en marcha de dos aulas fundamentales en este centro: la de psicomotricidad y la de estimulación multisensorial y relajación, que, junto con otros proyectos (plástica, logopedia, nuevas tecnologías...), hacen del Gloria Fuertes un colegio pionero, distinto, único, excepcional, cuyo proyecto educativo podemos resumir en las siguientes líneas maestras:

- Formar personas para la vida, capacitándolas para desarrollar al máximo sus potencialidades y para tomar iniciativas que les permitan resolver sus problemas. Para el logro de estos objetivos se propone la interacción y la comunicación como pilar básico sobre el que asentar las relaciones de los

alumnos y alumnas entre sí y con los adultos que conviven juntos en la Escuela.

- Formar personas que conciban al ser humano como una realidad unitaria y global, que sientan que lo físico y lo psíquico no son otra cosa que las dos caras de una misma realidad, y que se vivan a sí mismas como portadoras de valores personales capaces de enriquecer la vida social y colectiva. Formar personas que sean conscientes de que tienen un cuerpo que les permite expresarse y sentir, y comunicarse con los demás seres humanos; expresión, sentimiento y comunicación que se fomenta a través del desarrollo de las capacidades creativas y de los distintos lenguajes expresivos. En esta misma línea, y partiendo de la idea de que debemos aceptar y cuidar nuestro cuerpo, se estimula también la adquisición de determinados hábitos de salud y de higiene, fundamentales para el bienestar físico y psíquico de cada individuo.
- Educar en la tolerancia y el respeto a las diferencias. Preparar personas con capacidad para participar activamente –cada cual según sus posibilidades– en una sociedad democrática y plural, que respete las diferencias y en la que quede erradicada cualquier forma de discriminación.
- Formar personas con actitudes responsables ante sí mismas, su familia, la escuela y la sociedad en general, que en las relaciones de convivencia se desenvuelvan con el mayor nivel de adaptación e integración posible, y que resuelvan sus conflictos de modo constructivo y no violento.
- Formar hombres y mujeres capaces de respetar la naturaleza y de preservar un medio ambiente lo más equilibrado posible, promoviendo para ello el cuidado de su entorno más próximo.
- Formar niños y niñas felices, para quienes aprender no sea una tarea obligada, impuesta por los adultos. En este sentido, y pensando en todos los niños y niñas que participan en la actividad educativa, entre los objetivos del centro destacan los siguientes: motivar al alumnado, desarrollar su iniciativa y despertar el interés hacia uno mismo, hacia los otros y hacia el mundo circundante.
- Finalmente, el Proyecto Educativo del Gloria Fuertes pretende la formación integral de cada uno de los niños y niñas que pasan por sus aulas, insistiendo de forma particular en la importancia que tiene el cuerpo como eje de relación y comunicación y haciendo hincapié en una concepción de la Escuela en la que los intercambios socio-emocionales se sitúan en la primera línea del abordaje terapéutico-educativo. Un marco general en el que la

psicomotricidad juega un papel relevante para encarar dificultades concretas en aprendizajes básicos y para comprender mejor la globalidad del ser en desarrollo.

Consideraciones finales

Concluiré esta breve aproximación a la pedagogía del Gloria Fuertes, mostrando la opinión que tienen sobre este colegio diferentes personalidades, reseñando al final la de uno de sus alumnos, que bien podría simbolizar la voz de todos ellos.

- *«En el ámbito de la Educación Especial es especialmente necesario innovar, investigar, aplicar las nuevas tecnologías y atender a las demandas de formación del profesorado. Y, en conjunto, esa actitud hacia el alumno de Educación Especial y hacia la propia Educación Especial –creer que los alumnos son ciudadanos y que la Educación Especial debe basarse en criterios de calidad y que para alcanzarla es imprescindible la innovación– es lo que ha distinguido el trabajo del Gloria Fuertes y lo que hace que, como Gobierno de Aragón, nos sintamos orgullosos de su trayectoria». (Juan José Vázquez, Vicenconsejero de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón).*

- *«El Colegio Gloria Fuertes es un ejemplo claro de modelo educativo, superación y convivencia. Profesores, alumnos, padres, trabajadores, colaboradores e instituciones han conformado un buen engranaje que hace posible ver la educación para personas con discapacidad intelectual con una visión innovadora donde se acepta como principio básico que todos los alumnos pueden aprender y ser preparados para la vida». (Luis Ángel Romero, Alcalde de Andorra).*

- *«En el paréntesis que ha significado mi paso por la responsabilidad del Servicio Provincial de Educación, Cultura y Deporte de Teruel, el hallazgo profesional que más honda huella me ha dejado ha sido vislumbrar el complejo mundo de la Educación Especial y, en concreto, el extraordinario entramado de relaciones educativas, familiares, sociales y humanas que conforman un centro emblemático como el Gloria Fuertes de Andorra. [Es] el momento [...] de manifestar el orgullo que significa para Teruel y para Aragón contar con un centro educativo que constituye una referencia obligada en los ámbitos científicos, académicos y educativos, nacionales e internacionales, relacionados con la educación especial». (Jesús Rodríguez Argensola, Director del Servicio Provincial de Educación de Teruel).*

- «Me preguntaba al principio de estas líneas por las sensaciones que enmarcan mis recuerdos del Colegio Público de Educación Especial Gloria Fuertes. Son éstas: seriedad hasta el límite en el trabajo, dedicación, pasión por la tarea que realizaban, generosidad y cercanía a los alumnos, compromiso con una tierra y sus gentes». (Pedro Roche Arnas, Director Provincial de Educación 1983/1987. Profesor Titular de la Universidad de Alcalá de Henares).

- «El colegio Gloria Fuertes de Andorra es ese centro educativo que todo el mundo quiere visitar [...]. Es el colegio del hombre despistado de cartón que repasa incansable el tablón de anuncios. De la elegante dama que cambia de vestido como las estaciones, o que tiene una galería de obras de arte de todos los estilos que para sí quisiera el MOMA de Nueva York. Es el centro de la provincia más visitado por responsables educativos, técnicos, supervisores y profesores de Aragón, de todo el Estado y hasta de Europa y América [...], uno de los centros más comprometidos con la investigación, la innovación, la experimentación y la difusión educativa de cuantos conocemos [...]. Sus alumnos dominan casi todas las disciplinas, en particular la pintura, la cerámica, la horticultura, el disfraz, el baile y la canción. Han viajado en avión y en tren, han saltado el charco y conocen la ciudad de París. Son reconocidos zanquistas, escaladores de paredes imposibles, delicados floricultores y ebanistas, además de artistas consumados que reinterpretan como nadie el arte ibérico o las pinturas rupestres de arte levantino de los abrigos de Alcaine, Albalate o Ariño». (Agustín Martínez Martí y Juan Moya Ulldemolins, Inspectores de Educación del Gloria Fuertes entre 1998 y 2007).

- «Cuando llegué por primera vez a la Escuela Gloria Fuertes, pasé por el mismo proceso que pasan todos los que visitan el centro, la sorpresa e inmediatamente la pregunta: ¿Cómo es que esta escuela ha sido posible? No tardé mucho en responderme al conocer las personas que daban vida a la escuela: la ilusión renovada día a día, el rigor y la profesionalidad de todas las personas que trabajan en ella y la confianza que las familias les dispensan. Eso fue a principios de los noventa». (Conxa Macià i Sánchez. Asesora del Gloria Fuertes para la elaboración del Proyecto Educativo y Curricular entre los años 1994 y 2000. Profesora de la Universidad Ramón Llull de Barcelona).

- «Si la UNESCO funciona es porque hay escuelas como el Colegio Gloria Fuertes que demuestran prácticamente la definición de escuela que dio la UNESCO en la Conferencia Mundial de Educación de 1994: Un

lugar por excelencia donde se ejerce la tolerancia, se respetan los derechos humanos, se practica la democracia y se aprende la diversidad y la riqueza de las identidades culturales». (Miquel Martí Soler, Coordinador estatal del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO desde 1990 a 1996. Actual Vicepresidente de la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO).

- «Mi primer contacto con el centro fue una estupenda ocasión para sentir muchas cosas, para aprender otras tantas y para descubrir el cariño y la ilusión de un equipo trabajando con rigor y construyendo día a día uno de los mejores centros de Educación Especial [...]. He sido testigo de los proyectos y realizaciones del centro: aula de psicomotricidad, aula multisensorial, encuentros, visitas y viajes al extranjero, premios, muchos premios, postgrado universitario en psicomotricidad, invernadero, exposiciones de plástica, blogs [...]. En cualquier caso he sentido la palpitante vitalidad de un centro que se inventa cada día y que no tiene ninguna vocación de marginalidad ni de resignación, sino que, al contrario, expresa y reivindica su papel en la sociedad y lo quiere cumplir con profesionalidad y optimismo. Un centro que ha marcado tendencias en el tratamiento de la Educación Especial y que por ello se ha convertido en referente». (Rafael Lorenzo Alquézar, Director Provincial de Educación de Teruel de 1999 a 2005. Profesor Titular de la Universidad de Zaragoza).

- «Mi relación con el Gloria Fuertes se la debo al azar y a la psicomotricidad [...]. El Colegio Gloria Fuertes me ha enseñado muchas cosas e incluso podría decir que marca algunas fechas como hitos importantes de mi vida personal y profesional. Por poner un ejemplo, diré que ahora que la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español va a cumplir diez años de historia, conviene recordar que fue en el Coloquio Nacional de Psicomotricidad que se organizó en Andorra en el año 1996, con el apoyo y la implicación total del Colegio Gloria Fuertes, donde por primera vez todas las asociaciones de psicomotricidad de este país compartieron una mesa de debate, sentando las bases de lo que luego llegaría a constituirse como federación [...]. Otra de las cosas que me maravilla del Gloria Fuertes es cómo ha sido capaz de hacerse un lugar y un nombre en el mundo de la Educación Especial y de la Psicomotricidad (a nivel nacional e internacional) [...]. Pero hay más. Algo que me fascina y que creo que obedece en gran medida a la inquietud de su equipo directivo, es el constante clima de renovación que se respira en el centro». (Pedro Pablo Berruero Adelantado, Profesor Titular de la Universidad de Murcia y Presidente de la Asociación de Psicomotricistas del Estado Español).

- «*Todos estos años que he estado en el colegio han sido fenomenales. Se han portado muy bien conmigo y he aprendido mucho [...]. Yo no quiero irme, pero el futuro llama a mi puerta y tengo que aprender más cosas. Muchísimas gracias por todo. Ojalá siga así el colegio funcionando y con esos profesores y profesoras tan profesionales que enseñan tanto y se esfuerzan tanto por enseñar.*» (Joaquín Villén López. *Alumno del Gloria Fuertes desde 2003 hasta 2007*).

Referencias bibliográficas sobre el Gloria Fuertes

- BELLIDO SÁNCHEZ, G., CLAVERÍA HERNÁNDEZ, C. y GIMENO PELEGRÍN, J. (2006). "Cuento sensorial en un colegio de educación especial". *A tres bandas*, 30, 23-25.
- BELLIDO SÁNCHEZ, G., CONDE ALMALÉ, A., CLAVERÍA HERNÁNDEZ, C., GIMENO PELEGRÍN, J., LACASA FONSECA, M.ª E. y ROQUETA FÉLEZ, C. (2007). "Vemos los melocotones". *Cuadernos de Pedagogía*, 369, 42-43.
- BERRUEZO ADELANTADO, P. P. (2008). "Un lugar en mi corazón". En P. MARTÍNEZ RUBIO, A. LÁZARO LÁZARO y otros (Coords.), *El colegio de la luz. 25 años del Gloria Fuertes de Andorra (Teruel)* (p. 179). Zaragoza: Editorial Aqua.
- FEAPS (2005). "El Colegio Gloria Fuertes: Calendario Navideño". *Sin diferencias*, 1, 13.
- FEAPS (2005). "El Colegio Gloria Fuertes: un referente educativo". *Sin diferencias*, 1, 14-15.
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, M.ª E. y ROQUETA FÉLEZ, M.ª C. (2003). "Intervención logopédica grupal en un colegio de Educación Especial". *A tres bandas*, 26, 8-11.
- LÁZARO LÁZARO, A. (2000). *Nuevas experiencias en educación psicomotriz*. Zaragoza: Mira Editores, 189 pp.
- LÁZARO LÁZARO, A. (2002). *Aulas multisensoriales y de psicomotricidad*. Zaragoza: Mira Editores, 214 pp.
- LÁZARO LÁZARO, A. (2004). *Los zancos. El placer de aprender a través del equilibrio*. Zaragoza: Mira Editores, 123 pp.
- LÁZARO LÁZARO, A., ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. y BERRUEZO ADELANTADO, P. P. (2006). *De la emoción de girar al placer de aprender*. Zaragoza: Mira Editores, 235 pp.
- LÁZARO LÁZARO, ALFONSO (1999). "La estimulación de los procesos equilibratorios en el marco escolar: propuesta para un programa". *Entre Líneas*, 5, 6-10.

- LÁZARO LÁZARO, A. (2000). "La inclusión de la Psicomotricidad en el Proyecto Curricular del Centro de Educación Especial. De la teoría a la práctica educativa". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 121-138.
- LÁZARO LÁZARO, A. y MARTÍNEZ RUBIO, P. (1998). "La Psicomotricidad en un Centro de Educación Especial. Diseño del espacio y función de los materiales". En *Organización y Gestión de Centros Educativos*, puesta al día nº 13. Barcelona: Praxis.
- LÁZARO LÁZARO, A., MARTÍNEZ RUBIO, P. y FERNÁNDEZ, D. (2003). "El colegio andorrano 'Gloria Fuertes' estudia el Parque Cultural del Río Martín dentro del proyecto europeo Comenius". *Revista CAUCE*, 14, 25-28.
- LÁZARO, A. y MIR, C. (2001). "Gigantes con zancos o el placer de ver el mundo desde otra perspectiva". *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, vol. 1 (1), 27-38.
- LÁZARO, A., CID, M.ª J. y BERRUEZO, P. P. (2007). "Registro y valoración de datos en aulas multisensoriales: propuesta a partir de las experiencias desarrolladas en el Colegio «Gloria Fuertes» de Andorra (Teruel) y en APASA de Amposta (Tarragona)". *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, vol. 7 (3), 69-92.
- LÁZARO, A., GRANELL, F. y TEJEDOR, F. (2006). "Un programa psicomotor para superar los tics: estudio de un caso". *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, vol. 6 (1), 5-28.
- LORENZO ALQUÉZAR, R. (2008). "Un sentimiento especial". En P. MARTÍNEZ RUBIO, A. LÁZARO LÁZARO y otros (Coords.), *El colegio de la luz. 25 años del Gloria Fuertes de Andorra (Teruel)* (pp. 160-161). Zaragoza: Editorial Aqua.
- MACIÀ I SÁNCHEZ, C. (2008). "Trabajar con ilusión y rigor". En P. MARTÍNEZ RUBIO, A. LÁZARO LÁZARO y otros (Coords.), *El colegio de la luz. 25 años del Gloria Fuertes de Andorra (Teruel)* (p. 141). Zaragoza: Editorial Aqua.
- MARTÍNEZ MARTÍ, A. y MOYA ULLDEMOLINS, J. M.ª (2008). "El colegio de la luz". En P. MARTÍNEZ RUBIO, A. LÁZARO LÁZARO y otros (Coords.), *El colegio de la luz. 25 años del Gloria Fuertes de Andorra (Teruel)* (p. 113). Zaragoza: Editorial Aqua.
- MARTÍNEZ RUBIO, P., LÁZARO LÁZARO, A., SANTOS BLASCO, M., PEGUERO SERRANO, J. M.ª, ROQUETA FÉLEZ, C., MORENO BERRUERO, A., FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, A., PÉREZ PÉREZ, M.ª T. y ORIOL VALLÉS, L. (Coords.) (2008). *El colegio de la luz. 25 años del Gloria Fuertes de Andorra (Teruel)*. Zaragoza: Editorial Aqua, 273 pp.
- MARTÍNEZ RUBIO, P. (2002). "Visita preparatoria de COMENIUS 1". *Revista Sócrates*, 3, 10-11.

- MARTÍNEZ RUBIO, P. (2003). "Una visita Arion en Eslovenia: el principio de una cooperación europea". *A tres bandas*, 26, 25-27.
- MARTÍ SOLÉ, M. (2008). "Gloria Fuertes, UNESCO, amistad". En P. MARTÍNEZ RUBIO, A. LÁZARO LÁZARO y otros (Coords.), *El colegio de la luz. 25 años del Gloria Fuertes de Andorra (Teruel)* (p. 142). Zaragoza: Editorial Aqua.
- PALOMERO PESCADOR, J. E. y FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, M.º R. (2000). "Una experiencia de iniciación al conocimiento de la Psicomotricidad. El Colegio Público de Educación Especial 'Gloria Fuertes' de Andorra (Teruel) como referente". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 139-154.
- PALOMERO PESCADOR, J. E. (2008). "El colegio de los sueños". En P. MARTÍNEZ RUBIO, A. LÁZARO LÁZARO y otros (Coords.), *El colegio de la luz. 25 años del Gloria Fuertes de Andorra (Teruel)* (pp. 177-178). Zaragoza: Editorial Aqua.
- PEGUERO SERRANO, J. M.º (2003). "Lectura nueva de las pinturas rupestres del Parque Cultural del Río Martín". *Cauce*, 14, 21-27.
- PEGUERO SERRANO, J. M.º (2005). "Las pinturas rupestres del Parque Cultural del Río Martín". *A tres bandas*, 28, 15-18.
- RODRÍGUEZ ARGENSOLA, J. (2008). "Un centro emblemático". En P. MARTÍNEZ RUBIO, A. LÁZARO LÁZARO y otros (Coords.), *El colegio de la luz. 25 años del Gloria Fuertes de Andorra (Teruel)* (p. 16). Zaragoza: Editorial Aqua.
- ROCHE ARNAS, P. (2008). "Colegio Gloria Fuertes: pasión y compromiso". En P. MARTÍNEZ RUBIO, A. LÁZARO LÁZARO y otros (Coords.), *El colegio de la luz. 25 años del Gloria Fuertes de Andorra (Teruel)* (p. 49). Zaragoza: Editorial Aqua.
- ROMERO, R. A. (2008). "El Gloria Fuertes, algo nuestro". En P. MARTÍNEZ RUBIO, A. LÁZARO LÁZARO y otros (Coords.), *El colegio de la luz. 25 años del Gloria Fuertes de Andorra (Teruel)* (p. 15). Zaragoza: Editorial Aqua.
- SANTOS BLASCO, M. (2003). "El carnet de conducir". *A tres bandas*, 26, 26-27.
- SCHRAGER KOMAR, O. L., LÁZARO LÁZARO, A. y RAMÓN TERMIS, P. (1997). "Comparación entre rendimientos comunicativos y motores en un grupo de sujetos con afectación motriz de grado diverso, antes y después de la aplicación de un programa de estimulación psicomotriz con estimulación háptica y vestibular". *Actas de las II Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 489-503.
- VV.AA. (2003). *Historia de un dragón*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.

- VV.AA. (2007). *Las aventuras de patrimonito*. Coordinación Estatal RedPEA UNESCO-ESPAÑA.
- VV.AA. (2006). *Primer premio nacional de cuentos*. Fundación ANADE. Madrid: Espasa.
- VV.AA. (1995). *Proyecto Educativo de Centro*. Colegio Gloria Fuertes de Andorra (Teruel).
- VV.AA. (2000). *Proyecto Curricular de Centro*. Colegio Gloria Fuertes de Andorra (Teruel).
- VARONA CASTÁN, Y. y SANTOS BLASCO, M. (2003). "Aprendemos juntos a escribir y leer". *A tres bandas*, 26, 22-25.
- VÁZQUEZ, J. J. (2008). "Educación para los ciudadanos". En P. MARTÍNEZ RUBIO, A. LÁZARO LÁZARO y otros (Coords.), *El colegio de la luz. 25 años del Gloria Fuertes de Andorra (Teruel)* (p. 14). Zaragoza: Editorial Aqua.
- VILLÉN LÓPEZ, J. (2008). "Yo no quiero irme". En P. MARTÍNEZ RUBIO, A. LÁZARO LÁZARO y otros (Coords.), *El colegio de la luz. 25 años del Gloria Fuertes de Andorra (Teruel)* (p. 215). Zaragoza: Editorial Aqua.

**REVISTA DE PRENSA
Y
DOCUMENTACIÓN**

PRIMERO PERSONAS

Declaración de Andorra (Teruel)

CONCLUSIONES DEL IV ENCUENTRO ARAGONÉS DE ESPECIALISTAS EN PSICOMOTRICIDAD. TACTO, PROPIOCEPCIÓN Y EQUILIBRIO

Los días 8 y 9 de febrero de 2008 se ha celebrado en Andorra (Teruel) el «IV Encuentro Aragonés de Especialistas en Psicomotricidad», organizado por el Postgrado en Psicomotricidad y Educación de la Universidad de Zaragoza (Facultad de Educación) y el Colegio Público de Educación Especial Gloria Fuertes (Andorra-Teruel), en colaboración con la Asociación de Psicomotricistas del Estado Español, la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado y la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.

Partiendo de los tres niveles básicos de la psicomotricidad educativa, la sensomotricidad (educación de la capacidad sensitiva), la perceptomotricidad (educación de la capacidad perceptiva) y la ideomotricidad (educación de la capacidad simbólica y representativa), en este «IV Encuentro Aragonés de Especialistas en Psicomotricidad», al que han asistido más de 60 personas, se han desarrollado cuatro ponencias y dos talleres.

En la primera de las ponencias, a cargo de D.^a Cristina Roqueta y D.^a Dolores Oriol, profesoras del Gloria Fuertes, se ofreció una información general sobre el citado Colegio y se expusieron los aspectos esenciales de sus Proyectos Educativo y Curricular relacionados con la Educación Psicomotriz y la Integración Sensorial. Por la tarde tuvo lugar una exhibición del grupo Gigantes con Zancos del Colegio que desplegó, como un hermoso tapiz, todas las capacidades y los conocimientos que las ponencias analizarían en detalle.

La segunda ponencia, desarrollada por D.^a Concha Maciá, profesora de la Universidad Ramón Llull de Barcelona, se ha centrado en el análisis de las características generales de la Ley Orgánica de la Educación y de sus implicaciones en la Educación Especial.

La tercera ponencia, a cargo de D. Pedro Pablo Berruezo, profesor de la Universidad de Murcia, se ha ocupado del estudio de las sensaciones. Más en particular, del tacto (que nos permite reconocer y representarnos las cosas y contactar con ellas), la cinestesia (que es el sentido del movimiento, el que nos

permite gestionar nuestra actividad) y la propiocepción (que es el sentido de la posición, el que nos permite gestionar la postura).

La cuarta y última ponencia, impartida por D. Alfonso Lázaro, profesor del Colegio Gloria Fuertes, ha quedado centrada en el análisis del equilibrio humano y sus diferentes dimensiones: biomecánica, biológica, psicológica y emocional, así como en la importancia que tiene el equilibrio para los aprendizajes esenciales. También se han expuesto los principios fundamentales de una nueva disciplina, la Posturología, y el uso educativo de las plataformas estabilométricas.

En lo que se refiere a los talleres, celebrados de forma simultánea, uno de ellos se ha centrado en el equilibrio, habiendo sido desarrollado por D. Alfonso Lázaro y D.^a Laura Delgado, profesores del Gloria Fuertes. El otro se ha centrado en el tacto y la propiocepción y ha sido desarrollado por D. Pedro Pablo Berruezo, profesor de la Universidad de Murcia, y D.^a Concha Mir, profesora del Colegio Juan Ramón Alegre de Andorra.

Durante el encuentro se ha realizado también una visita a los distintos espacios educativos del Gloria Fuertes, a cargo de su Jefa de Estudios, D.^a Margarita Santos, con explicaciones del alumnado y del profesorado tutor y de Formación Profesional.

Por otra parte, durante este «IV Encuentro Aragonés de Especialistas en Psicomotricidad» se ha presentado, ante un auditorio de más de 250 personas, el libro titulado «El Colegio de la luz. 25 años de vida en el Gloria Fuertes de Andorra (Teruel)», acompañado de un DVD sobre la historia del Centro, acto en el que también se ha dado a conocer la nueva página web del Colegio. En esta presentación ha quedado patente, en un clima cargado de emoción, la pasión y el compromiso pedagógico y social de la comunidad educativa de este Colegio, que afronta la educación de las personas con discapacidad desde la convergencia de profesionales y disciplinas diferentes, con objetivos comunes y prácticas bien coordinadas y entrelazadas; que ha convertido a sus alumnos y alumnas en los auténticos protagonistas de su espacio educativo; y que ha sido capaz de abrir sus puertas y de contagiar la alegría de vivir, el afán de superación, el gozo de aprender y el placer de enseñar.

Las jornadas han concluido con los dos talleres, ya citados, de «equilibrio» y de «propiocepción y tacto», que se han convertido en una oportunidad más, junto con la fiesta de la noche del viernes, para el diálogo tónico emocional, la comunicación y el encuentro. Al final de la tarde/noche de este sábado, que con su luna creciente y con su cielo lleno de estrellas nos invita a seguir acariciando el sueño de otra escuela posible, los asistentes al «IV Encuentro Aragonés de Especialistas en Psicomotricidad» hemos aprobado por unanimidad las siguientes:

CONCLUSIONES

- 1) Primero personas. Esta es la primera y principal conclusión de este encuentro. Todos somos personas, todos somos iguales, con independencia de nuestra raza, género, edad, orientación sexual... , o de cualquier limitación personal, física, psíquica o sensorial. Por ello, el principal objetivo de la educación no es otro que el de convertir a todo ser humano en persona, desarrollando al máximo todas sus posibilidades.
- 2) Quienes hemos asistido a este encuentro nos vamos de él convencidos de que otra escuela es posible. Y también de que todas las dificultades pueden ser convertidas en posibilidades y de que nadie puede superar esas dificultades callándolas.
- 3) La práctica educativa del Gloria Fuertes ha supuesto para nosotras y nosotros una oportunidad excepcional para reflexionar sobre la necesidad de una escuela que eduque en la vida y para la vida y que conceda a sus principales actores (las alumnas y los alumnos) el protagonismo que les corresponde.
- 4) Tal práctica educativa nos ha permitido, también, confirmar un principio educativo que creemos fundamental, y no sólo para el mundo de la educación especial, sino también para los demás ámbitos y niveles del sistema educativo: «Es la escuela la que tiene que adaptarse a las capacidades, potencialidades y ritmos de los alumnos y alumnas».
- 5) En los diferentes escenarios en los que se ha desarrollado este encuentro hemos visto una magnífica escenificación de los principios esenciales que están en la base de una buena atención educativa a las personas con dificultades físicas, psíquicas o sensoriales (integración, sectorización, normalización e inclusión). Hemos podido constatar cómo en todos esos escenarios las personas con discapacidad se han convertido en protagonistas y se han hecho plenamente visibles.
- 6) Como dice Ignacio Ramonet, resistir es soñar con otro mundo posible y contribuir a construirlo, y esta es una de las lecciones que hemos aprendido durante estos días de forma experiencial. Tras nuestra estancia en el Gloria Fuertes, los estudiantes que hemos participado en este encuentro no nos podemos seguir conformando con una escuela que tan sólo haga, explique y demuestre. Necesitamos escuelas que vayan al fondo del ser y de la vida, y que sean capaces de contagiar, de convencer, de inspirar... Por ello agradecemos la oportunidad que nos ha propiciado este escenario excepcional para soñar con otra escuela posible, para hilvanar nuevos proyectos y para reforzar lazos de unión y amistad.

- 7) Si los objetivos fundamentales de la educación son enseñar a conocer, enseñar a hacer, enseñar a convivir y enseñar a ser, durante este encuentro hemos podido constatar el papel que juegan la psicomotricidad y la integración sensorial (para el logro de tales objetivos) en los Proyectos Educativo y Curricular del Gloria Fuertes.
- 8) Durante el encuentro también se ha puesto de manifiesto que los procesos cognitivos y emocionales, los aprendizajes académicos y la adquisición de todo tipo de habilidades sociales hunden sus raíces en los sistemas sensoriales, entre los que se encuentran el tacto (contacto, reconocimiento y representación), la cinestesia (gestión de la actividad) y la propiocepción (gestión de la postura). Estos tres sistemas han sido uno de los objetos privilegiados de estudio durante estas jornadas, en las que se ha destacado la necesidad de una correcta estimulación de los mismos en aulas multisensoriales y de psicomotricidad.
- 9) Durante este encuentro ha quedado igualmente patente la importancia e influjo que tienen las estimulaciones equilibratorias para los aprendizajes esenciales (escribir, leer y contar) y para el desarrollo integral de la personalidad. De ahí la necesidad de un tratamiento adecuado de las mismas.
- 10) Finalmente, resaltamos las conexiones transversales entre «la estimulación multisensorial, la relajación y la psicomotricidad» y algunos aspectos esenciales del quehacer en las aulas: estimulación de los procesos cognitivos, educación emocional, educación para la convivencia y educación para la paz.
- 11) En consonancia con todo lo anterior, instamos a la Administración Educativa de Aragón a crear «Aulas de Psicomotricidad» y de «Estimulación Multisensorial y Relajación» en todos sus centros de Educación Infantil y Educación Especial. Y también a que estimule y favorezca, con medidas oportunas y efectivas, la formación en psicomotricidad e integración sensorial de su profesorado de Educación Infantil y de Educación Especial.

En Andorra (Teruel, España), a 9 de febrero de 2008.

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR

Director del Postgrado en Psicomotricidad y Educación

Universidad de Zaragoza (España)

En representación de todos los participantes en este IV Encuentro

**RECENSIONES
BIBLIOGRÁFICAS**

EL DESARROLLO PSICOMOTOR Y SUS ALTERACIONES

Pilar Cobos Álvarez

Madrid, Pirámide, 2007, 182 pp.

Los profesionales españoles que querían y tenían que trabajar en el campo de la psicomotricidad infantil antes de los años ochenta no tenían más remedio que recurrir a la bibliografía americana o a la francesa. Esto ha empezado a cambiar, y hoy podemos encontrar información muy interesante y útil que emerge de la actividad profesional de nuestros psicólogos. La vitalidad de nuestra disciplina se muestra en todos los campos de competencia profesional. Una muestra de ello es el caso del libro que tenemos entre las manos. Su autora, Pilar Cobos, a la que conozco «de antiguo», ha mostrado con creces, a través de su trayectoria profesional, su competencia en guardar el difícil equilibrio entre lo académico y lo aplicado. No es una profesora de libro, sino que conoce los escollos del trabajo directo con personas de carne y hueso, y eso es, precisamente, lo que se advierte en este libro. Pilar Cobos viene trabajando en este tema desde los años noventa, y aún antes. Ahora, todo su trabajo aparece actualizado con una meticulosidad y precisión que lo ha hecho mejorar extraordinariamente.

Este libro tiene, en mi opinión, unas virtudes relevantes: prescinde de la hojarasca innecesaria, va al grano y su precisión hace que pueda ser utilizado por muy distintas personas. Su claridad hace posible que profesionales y padres, no expertos en psicología, puedan aprovechar al máximo la información vertida, incluso aquella en la que se tratan los aspectos biológicos de la maduración motora en la que se advierte la sólida formación de Pilar Cobos en este campo.

La evaluación del desarrollo psicomotor, en sus diferentes facetas, recoge las pruebas más conocidas y utilizadas, de modo que se convierte en un instrumento muy útil para el estudiante y los profesionales. Se ofrece, además, un protocolo de evaluación que integra distintos elementos procedentes de pruebas diversas, pensado para un examen completo de la psicomotricidad. El proceso se basa fundamentalmente en la observación de los movimientos habituales, que se pueden ejecutar sin necesidad de materiales sofisticados. Ello lo convierte en un instrumento especialmente útil para la evaluación de niños pequeños en contextos naturales y de hogar, algo que es muy recomendable en niveles bajos de edad.

Por último, en la sección dedicada a la intervención, se incluye una serie de ejercicios que pueden ser utilizados tanto en la prevención de la aparición de problemas como en su corrección. Vuelve a ser patente, en este caso, la facilidad

de realización de los ejercicios y la asequibilidad del programa para todos los niveles de formación y de profesionalización.

La tesis piagetiana que sostiene que la acción es una forma primaria de conocimiento está perfectamente recogida en los objetivos de este libro. Siguiendo sus directrices, es posible evaluar a un niño, localizar precozmente sus puntos fuertes y débiles y generar a tiempo un programa de reaprendizaje de los niveles básicos. Ello permitirá poner a punto su instrumento psicomental, que, con el tiempo, le permitirá irse abriendo a formas más complejas y ricas de adaptación social.

Debemos felicitarnos por la aparición de este libro en el horizonte y, sobre todo, recomendamos su difusión entre maestros, padres, terapeutas y estudiantes de pedagogía y psicología, preocupados por el más perfecto desarrollo del niño.

VICTORIA DEL BARRIO

PSICOMOTRICIDAD E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Delia Martín Domínguez

Madrid, Pirámide, 2008, 228 pp.

La formación del maestro es, ciertamente, compleja, y abarca una gran variedad de aspectos: capacidades docentes, actitudes, destrezas profesionales, etc. «El futuro enseñante debe estar preparado para cumplir, lo mejor posible, una serie de funciones; no sólo la de transmitir unos contenidos académicos, sino también la de crear constantemente nuevas y adecuadas condiciones para la acción educativa (Mialaret, 1982, pp. 140-146) [...]».

Nuestro punto de partida es la trascendencia que la educación psicomotriz tiene en las posteriores adquisiciones del niño en los diferentes ámbitos de su conducta, es decir, en las áreas afectiva, social, cognitiva, etc. No podemos olvidar la acelerada y sucesiva autonomía del niño; puesto que la *Educación Infantil* puede entenderse como la etapa en la que en el período más corto de tiempo se manifiestan los cambios más profundos en el ámbito conductual; consideramos que en los tres primeros años de vida se pasa de la total dependencia del niño de la madre a una etapa de mayor autonomía. En ningún otro momento, en el desarrollo del ser humano, se volverán a producir tantas variaciones en tan breve espacio de tiempo.

Este singular acontecimiento hará que la metodología a utilizar sea tan particular y contribuirá a justificar la necesidad sistemática del «tratamiento de lo corporal» en esta etapa educativa.

Esta importancia de la dimensión corporal está igualmente presente en el caso de tener niños con problemas en el aula, ya que uno de los objetivos de la LOGSE es la evolución de la *atención a los alumnos con necesidades educativas especiales*, lo que modifica radicalmente los planteamientos de los centros educativos y los convierte en centros de recursos, necesitando también adecuar las tareas psicomotrices a los objetivos que el niño pueda realizar. Es por todo ello por lo que la *formación psicomotriz* del profesorado en los centros educativos ordinarios debe conllevar una formación adicional y permanente para atender a la diversidad. En palabras de Lázaro (2000):

«La dificultad de cada alumno nos plantea un interrogante y, por tanto, un reto para encararlo; el acento no está puesto solamente en la naturaleza del problema propio de cada alumno sino en los medios que la escuela debe poner a su disposición para lograr el máximo desarrollo de sus potencialidades» (p. 123).

Tomando en consideración las características evolutivas del alumno de Educación Infantil, tanto en sus facetas cognitiva y afectiva como de progresiva integración social, la formación del maestro, que en su actividad profesional deberá encarar este nivel de docencia, no puede estar exenta de una serie de contenidos que toman como eje central el desarrollo psicomotor del niño.

Mediante la *psicomotricidad* se pretende, por tanto, dotar al futuro maestro de unos *conocimientos* y unas *técnicas* que le permitan desarrollar su función docente con una mayor eficacia, teniendo en cuenta las características de sus alumnos y no sólo el tipo de contenidos a impartir, de tal manera que su actuación se centre en el *cuerpo* del sujeto, elemento éste principal y primordial, a través del cual el niño establece sus relaciones con el mundo durante el período 0-6 años y primer ciclo de Educación Primaria, en el que su nivel de comunicación verbal y la posibilidad de utilizar un pensamiento lógico aún no están plenamente desarrollados.

A través de la *psicomotricidad*, el futuro maestro va a disponer no sólo de unos conocimientos, sino también de unas estrategias metodológicas que, aplicadas en el aula, le van a permitir desarrollar en los alumnos de estas etapas educativas toda una serie de experiencias sensoriales, perceptivas, afectivas y motrices, de las que toma conciencia gracias a la utilización del propio cuerpo. La vivencia de estas experiencias, así como la estructuración de las mismas, transmitidas al niño,

van a permitir a éste *progresar* en el *aprendizaje*, sentando las bases vivenciales de lo que posteriormente podrá desarrollar a nivel abstracto. No podemos olvidar, en este sentido, que la adquisición de los conocimientos y en especial de los «procesos intelectuales», que permitirán la organización de un pensamiento lógico en la infancia, nacen de la experimentación.

Si bien entendemos la educación como el proceso por el cual se procura favorecer la formación y desarrollo de la personalidad, no podemos olvidarnos que ese proceso comprende, asimismo, una parte de aprendizaje; es decir, asimilación de signos convencionales (letras, cifras, etc.), adquisición de mecanismos (operaciones, lectura, escritura), memorización de hechos situados fuera de la esfera perceptiva inmediata (historia, geografía), memorización ortográfica, aparte de vocabulario específico, etc.

Evidentemente, estos aprendizajes son indispensables, pero no pueden constituir jamás la finalidad única de la educación (Lapierre y Aucouturier, 1977).

Lo que pretendemos con la inclusión de la *psicomotricidad* como asignatura en la formación del maestro, y que a la vez la justifica, es dotar a éste de los medios necesarios para que pueda «sentar las bases», mediante las condiciones psicomotrices y perceptivo-motrices necesarias, para que los *aprendizajes* «típicamente escolares» puedan ser abordados con suficientes garantías de éxito, favoreciendo al mismo tiempo un desarrollo completo de la *personalidad*.

[Texto tomado de la Introducción del libro: páginas 13 a 15]

LA EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ (3-8 AÑOS). CUERPO, MOVIMIENTO, PERCEPCIÓN, AFECTIVIDAD: UNA PROPUESTA TEÓRICO-PRÁCTICA

Encarnació Sugrañes, M. Àngels Àngel (coords.)

Barcelona, Graó, 2007, 350 pp.

Éste es un libro que contempla todos y cada uno de los aspectos implicados en el desarrollo psicomotor infantil. Partiendo de sus fundamentos teórico-prácticos, incluye un conjunto de propuestas y de situaciones prácticas, secuenciadas de los tres a los ocho años.

A través de sus páginas podremos ver cómo la exploración, la experimentación, el descubrimiento, la relación, la afectividad, el compartir, las emociones, el

lenguaje o los pensamientos son los pilares de un crecimiento personal, intelectual y psicomotor bien orientado.

Las autoras, a partir de un trabajo conjunto, han experimentado, reflexionado y confrontado, no sólo entre ellas sino con la experiencia práctica de los niños y niñas de diferentes escuelas, dando forma a un libro que permite profundizar en la importancia de la afectividad, del movimiento y del trabajo corporal y perceptivo como aspectos fundamentales que favorecen el desarrollo armónico de los niños y las niñas.

[Texto tomado de la contraportada del libro]

Temas centrales - Índice:

Criterios básicos: 1. Definición de la educación psicomotriz - 2. Finalidades de la educación psicomotriz - 3. Metodología de la educación psicomotriz de los tres a los ocho años - 4. El conocimiento del cuerpo - 5. El movimiento - 6. Estructuración perceptiva general - Percepción del espacio - 7. Actividad gráfica - Epílogo - Referencias bibliográficas - Bibliografía.

PSICOMOTRICIDAD Y VIDA COTIDIANA (0-3 AÑOS)

Mercè Bonastre, Susanna Fusté

Barcelona, Graó, 2007, 127 pp.

Este libro versa sobre la educación psicomotriz de los niños y niñas de 0-3 años. Nos habla del papel importante que desempeña el cuerpo, en su tarea no sólo de subsistencia, sino de búsqueda de la felicidad. Intenta hacernos reflexionar sobre cómo los niños y las niñas se expresan, se comunican y adquieren conocimientos a través de él.

Las autoras ofrecen un proyecto de educación psicomotriz plenamente integrado en la vida del centro. La psicomotricidad se practica no sólo en la sala específica y en el patio, sino también en las aulas, mediante materiales, recursos y actitudes apropiadas a las características y necesidades de las criaturas.

Se presta especial atención a la observación sistemática de la actividad por parte del adulto y se incluyen pautas sencillas que facilitan registrar lo observado y lo escuchado, con el objetivo de poder dar significado a las manifestaciones motrices

de niños y niñas y de poder devolver respuestas coherentes y adecuadas a modo de retroalimentación.

[Texto tomado de la contraportada del libro]

Temas centrales - Índice:

Introducción. Trayectoria personal. Nuestra manera de entender la psicomotricidad... Y nuestras estrategias de intervención. Contexto de la experiencia. - Vida cotidiana. Actividades cotidianas. El juego. Organización del espacio y del material. La clase de los lactantes. Las clases de uno a tres a años. El espacio de la maestra. Tipos de juego. Los juegos en el regazo o «de falda». El juego sensorial. Una experiencia de juego diferentes: «las cajas sorpresa». Aplicación de actividades similares a criaturas de uno a dos años. El juego simbólico. El juego de construcciones. El juego al aire libre. La observación/evaluación. La relación con las familias. - Nuestra experiencia psicomotriz. Introducción. Objetivos generales. Contenidos. Organización temporal. El tiempo. La temporización. Propuesta de actividades. Consideraciones generales. Actividades en un espacio con cuatro rincones de juego. El espacio blando. El espacio duro. El espacio simbólico. El espacio de representación (o de distanciamiento). Actividades en un espacio conteniendo material para experimentar. Intervención de las personas educadoras. Fases sucesivas de la actividad. Ritual de entrada. La actividad propiamente dicha. Ritual de salida. Observación y evaluación. Traspaso de información a las familias y al equipo docente. Experiencias prácticas. «Cuatro espacios de juego». «Telas y cajas de cartón». «Diferentes texturas de papel». - Para terminar. - Referencias bibliográficas. -Bibliografía.

LIBROS DE PSICOMOTRICIDAD:

<http://www.terra.es/personal/psicomot/libpscmt.html>

RESÚMENES DE TESIS DOCTORALES

Tesis doctorales sobre psicomotricidad defendidas en las universidades españolas

De conformidad con la información que consta en la Base de Datos TESEO, la primera tesis doctoral sobre psicomotricidad defendida en España data del año 1978 y fue leída en la Universidad de Barcelona por Carmen Angel Ferrer, actualmente catedrática de Universidad en la Autónoma de Barcelona. Ésta fue seguida en 1985 (Murcia) por la de Pilar Arnáiz Sánchez, actualmente también catedrática de Universidad en la Facultad de Educación de Murcia. A partir de esta última fecha se han venido leyendo, de forma prácticamente ininterrumpida, año tras año, tesis doctorales sobre esta materia en diferentes universidades españolas. Sin ánimo de ser exhaustivos, podemos afirmar que se han leído en España un buen número de ellas, entre las que figuran las 31 de las que dejamos constancia seguidamente, defendidas en las siguientes universidades: siete en la Universidad de Murcia, cinco en la de Barcelona, tres en la de Granada, tres más en la de Zaragoza, dos en la Universidad del País Vasco, otras dos en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, y una más en cada una de las universidades que se relacionan seguidamente: Oviedo, Lleida, Valencia, Huelva, Málaga, La Laguna, Cádiz, Pontificia de Salamanca y Ramón Llull de Barcelona. Ordenadas alfabéticamente son las siguientes:

1) ANGEL FERRER, CARMEN (1978). *Características del comportamiento psicomotor de los niños y educación psicomotriz*. Tesis doctoral: Universidad de Barcelona; 2) ARNAIZ SÁNCHEZ, PILAR (1985). *La influencia de la práctica psicomotriz en la adquisición de la madurez lectora en los niños débiles mentales ligeros*. Tesis doctoral: Universidad de Murcia; 3) BERNARDO GUTIÉRREZ, INMACULADA (1992). *Tratamiento psicomotor y conductual en la dislexia*. Tesis doctoral: Universidad de Oviedo; 4) BERRUEZO ADELANTADO, PEDRO PABLO (2001). *Aspectos psicomotores en la escritura disgráfica*. Tesis doctoral: Universidad de Murcia; 5) BOLARÍN MARTÍNEZ, M.^a JOSEFA (1998). *Elaboración de una guía de observaciones de los parámetros psicomotores*. Tesis doctoral: Universidad de Murcia; 6) ESCRIBÁ FERNÁNDEZ MARCOTE, ANTONIO RICARDO (1999).

Estudio del desarrollo psicomotor en los niños con síndrome de Down en la región de Murcia. Tesis doctoral: Universidad de Murcia; 7) FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, EMILIO (1988). *El desarrollo psicomotor de 1702 niños de 0 a 24 meses de edad.* Tesis doctoral: Universidad de Barcelona; 8) FERNÁNDEZ LOSA, NICOLÁS (1992). *Infancia y motricidad: estudio experimental de un programa de educación psicomotriz.* Tesis doctoral: Universidad del País Vasco; 9) HERRÁN IZAGUIRRE, ELENA (2004). *Análisis de la psicomotricidad en el inicio de la escolarización. Un estudio psicogenético y observacional del salto durante el tercer año de vida.* Tesis doctoral: Universidad del País Vasco; 10) HEWITT HUGHES, ELENA CAROLINA (1997). *Actividad psicomotriz en el aprendizaje del inglés para niños.* Tesis doctoral: Universidad de Granada; 11) JOVÉ DELTELL, M.^a CARMEN (2004). *Modelo de intervención psicomotriz vivenciada para la prevención del riesgo social en educación infantil.* Tesis doctoral: Universidad de Lleida; 12) JUSTO MARTÍNEZ, EDUARDO (1996). *La intervención psicomotriz en educación: su influencia sobre el esquema corporal y el autoconcepto en niños de cinco años.* Tesis doctoral: Universidad de Granada; 13) LÁZARO LÁZARO, ALFONSO (2003). *Aplicación de un programa psicomotor con estimulación vestibular a sujetos con discapacidad intelectual: propuesta de un modelo para la intervención psicomotriz en el marco de la educación especial.* Tesis doctoral: Universidad de Murcia; 14) LOZANO PIQUERAS, AURORA (1989). *Desarrollo psicomotor de niños de riesgo: estudio longitudinal de cero a tres años.* Tesis doctoral: Universidad de Valencia; 15) MARTÍN DOMÍNGUEZ, DELIA (2003). *La práctica psicomotriz en educación infantil y educación especial en la provincia de Huelva. Valoración de los profesores.* Tesis doctoral: Universidad de Huelva; 16) MARTÍNEZ ABELLÁN, ROGELIO (1994). *El desarrollo psicomotor del niño ciego. Influencia en su evolución general en la adquisición de los aprendizajes básicos.* Tesis doctoral: Universidad de Murcia; 17) MARTÍNEZ LOZANO, JOSEFINA (1993). *Un modelo integrado de práctica psicomotriz y acceso a la lectoescritura en niños socialmente desfavorecidos.* Tesis doctoral: Universidad de Murcia; 18) MEDELLÍN DE SÁNCHEZ, ROSALBA (1996). *La psicomotricidad en el desarrollo armónico del niño rural. Experiencia colombiana.* Tesis doctoral: Universidad Nacional de Educación a Distancia; 19) MENDIARA RIVAS, JAVIER (1996). *Educación física y aprendizajes tempranos. Contribución al desarrollo global de los niños de 3 a 6 años y estudio de sus estrategias en espacios de acción y aventura.* Tesis doctoral: Universidad de Zaragoza; 20) MOSQUERA GAMERO, ANA M.^a (2003). *Influencia de una intervención psicomotriz en el proyecto de aprendizaje de la lecto-escritura en la edad de cinco años.* Tesis doctoral: Universidad de Málaga; 21) PÉREZ OLARTE, PEDRO (1992). *Relación entre el entorno físico y humano del niño en el hogar y su desarrollo psicomotor a los dos años de edad.* Tesis doctoral: Universidad Autónoma de Barcelona; 22) PUGA GONZÁLEZ, BEATRIZ

(1998). *Desarrollo psicomotor e intelectual de niños aragoneses normales y de niños afectados de hipotiroidismo congénito y de fenilcetonuria. Estudio longitudinal desde los tres meses hasta los catorce años*. Tesis doctoral: Universidad de Zaragoza; 23) QUIRÓS PÉREZ, VICENTE (2002). *Aplicación de una metodología psicomotriz en atención temprana: análisis de caso en sujetos con necesidades educativas especiales*. Tesis doctoral: Universidad de Granada; 24) ROSA NETO, FRANCISCO (1995). *Valoración del desarrollo motor y su correlación con los trastornos del aprendizaje*. Tesis doctoral: Universidad de Zaragoza; 25) SÁNCHEZ ASÍN, ANTONIO (1987). *Procesos neuropsicomotores y su estimulación en un medio sociocultural bajo*. Tesis doctoral: Universidad de Barcelona; 26) SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, JOSEFINA (1995). *Jugando y aprendiendo juntos. La educación psicomotriz como modelo de intervención didáctica para favorecer el desarrollo de los niños y niñas con síndrome de Down*. Tesis doctoral: Universidad de La Laguna; 27) SCHEIDEGGER BARRIOS, GUILLERMO RAÚL (2002). *Normalización de las respuestas motoras con la aplicación de un programa de actividades físicas en personas con síndrome de Down*. Tesis doctoral: Universidad de Cádiz; 28) SEISDEDOS BENITO, ANTONIO (1986). *La práctica psicomotriz educativa de B. Aucouturier. Un estudio longitudinal con niños normales y afectados de síndrome de Down*. Tesis doctoral: Universidad Pontificia de Salamanca; 29) SERRABONA MÁZ, JOSÉ JOAQUÍN (2002). *La psicomotricidad dentro del marco educativo*. Tesis doctoral: Universidad Ramón Llull; 30) SILVA NEGRINE, AIRTON DA (1992). *Juego y psicomotricidad*. Tesis doctoral: Universidad de Barcelona; 31) VACA ESCRIBANO, MARCELINO JUAN (1994). *Tratamiento pedagógico de lo corporal en educación infantil: propuesta de un modelo de intervención a través del estudio de un caso de segundo ciclo*. Tesis doctoral: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR

AUTORES

Pedro Pablo Berruezo Adelantado es Licenciado en Psicología, Doctor en Pedagogía, Experto en Psicomotricidad, Maestro Especialista en Educación Especial y en Educación Física. Profesor Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, en el subárea de Educación Especial. Presidente de la Asociación de Psicomotricistas del Estado Español y Vicepresidente de la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español. Ex-representante español en el Forum Europeo de Psicomotricidad (1996-2004). Co-director de la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales (www.iberopsicomot.net). Autor de libros y artículos, ponente en cursos y congresos nacionales e internacionales de Psicomotricidad y de Educación Especial. Imparte docencia en el Postgrado en Psicomotricidad y Educación de la Universidad de Zaragoza. Dirección postal: Facultad de Educación. Universidad de Murcia, Campus Espinardo, 30100 Murcia (España). E-mail de contacto: berruezo@um.es

Pablo Luis Bottini es Licenciado en Psicomotricidad. Psicólogo Social. Profesor de Enseñanza Primaria. Director de la Colección *Psicomotricidad, Cuerpo y Movimiento* (Editorial Miño y Dávila. Argentina - España). Miembro del Comité Científico Asesor (en calidad de árbitro) de la *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. Coordinador Equipo de Psm. Htal. Durand Aprendizaje y Desarrollo Pediatría Ministerio de Salud G.C.A.B.A. Coordinador de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad CAECE de Buenos Aires (Argentina). Secretario General de la *Red Fortaleza*. Red Latinoamericana de Univ. con formación en Psicomotricidad. Dirección postal: Charlone 275. P.B. (1425) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. E-mail de contacto: pbottini@caece.edu.ar

Cori Camps Llauradó es Licenciada y doctora en Psicología, profesora Titular de Universidad del Departamento de Psicología, Universidad Rovira i Virgili, área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Es codirectora del Postgrado “Intervención psicomotriz en clínica y aprendizaje” y del Máster en “Terapia psicomotriz” de la citada universidad. Coordina el grupo de investigación “Desarrollo psicológico e intervención psicomotriz”. Tiene diversos artículos, capítulos de libro, ponencias y comunicaciones a congresos vinculados a la psicomotricidad y a la psicología evolutiva y de la educación. Dirección postal: Universidad Rovira i Virgili. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Departamento de Psicología. Carretera de Valls, s/n, Campus Sescelades, 43007 Tarragona (España). E-Mail: cori.camps@urv.net

María Rosario Fernández Domínguez es Profesora Titular (TEU) de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Educación de la

Universidad de Zaragoza, donde imparte Psicología de la Personalidad, Desarrollo Sociopersonal y Psicología de la Educación. Se está formando, desde hace años, en “Personalidad y Relaciones Humanas (PRH)”. Es miembro de los Consejos de Dirección y Redacción de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* y de la *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, habiendo coordinado algunas de las monografías publicadas en la primera de ellas. Ha participado en la organización de los congresos sobre formación del profesorado promovidos por la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Imparte cursos sobre educación emocional y desarrollo sociopersonal. Imparte docencia en el Postgrado en Psicomotricidad y Educación de la Universidad de Zaragoza. Ha publicado diferentes trabajos relacionados con la formación inicial y permanente del profesorado en diferentes medios. Dirección postal: Facultad de Educación, c/ San Juan Bosco 7, E- 50071 Zaragoza. E-mail: mrfernan@unizar.es

Alfonso Lázaro Lázaro es Profesor de Educación Especial y de Educación Física. Psicopedagogo. Doctor en Pedagogía. Premio Extraordinario de Tesis Doctoral por la Universidad de Murcia. Psicomotricista. Coordinador del Centro Piloto de Recursos del Colegio de Educación Especial Gloria Fuertes de Andorra. Autor de cuatro libros sobre Educación Psicomotriz, Aulas Multisensoriales, Equilibrio Humano y Estimulación vestibular, y de diversos artículos publicados en diferentes revistas sobre estas temáticas. Miembro del Consejo de Redacción de la *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. Vicepresidente de la Asociación de Psicomotricistas del Estado Español. Galardonado con la Cruz de José de Calasanz del Gobierno de Aragón en 2004, por sus investigaciones sobre Psicomotricidad, y con el Premio Zangalleta otorgado por Disminuidos Físicos de Aragón (DFA) en 2004, por su compromiso con las personas con discapacidad. Ponente en cursos y congresos nacionales e internacionales, imparte docencia en el Postgrado en Psicomotricidad y Educación de la Universidad de Zaragoza. Dirección postal: Carretera de Alloza, 29, entresuelo C, 44500 Andorra (Teruel - España). E-mail: ceeandorra@educa.aragon.es

Miguel Llorca Llinares es Profesor titular de Didáctica y Organización Escolar en el Centro Superior de Educación de la Universidad de La Laguna. Director del máster de psicomotricidad. Ha trabajado e investigado sobre práctica psicomotriz, educación especial e integración educativa. Autor de publicaciones sobre estos temas. Coordinador del Seminario permanente de psicomotricidad y del convenio de colaboración entre la Universidad de La Laguna y las asociaciones de padres de niños con discapacidad. Ponente en cursos y congresos nacionales

e internacionales, imparte docencia en el Postgrado en Psicomotricidad y Educación de la Universidad de Zaragoza. E-mail: mllorca@ull.es

Javier Mendiara Rivas es Maestro especialista de Educación Física, Maestro especialista en Técnicas de Expresión Global y Corporal-Psicomotriz, Licenciado en Educación Física, Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Imparte el área de Educación Física en el Colegio Pío XII de Huesca y la asignatura de Educación Psicomotriz en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, Universidad de Zaragoza. Autor de la Tesis Doctoral "Educación física y aprendizajes tempranos", del libro *Psicomotricidad, evolución, corrientes y tendencias actuales* y de varios artículos relacionados con la educación física y la psicomotricidad. Imparte docencia en el Postgrado en Psicomotricidad y Educación de la Universidad de Zaragoza. Dirección postal: Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. C/ Valentín Carderera, nº 4, 22003 Huesca (España). E-mail: jmendiara@unizar.es

Juan Mila es Licenciado en Psicomotricidad. Profesor Titular, Director de la Licenciatura de Psicomotricidad y Coordinador del Equipo de Docencia e Investigación en la Formación del Rol del Psicomotricista a través del Trabajo Corporal (Escuela Universitaria de Tecnología Médica - Facultad de Medicina - Universidad de la República, Montevideo, Uruguay). Codirector de la *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales* (Madrid, España). Autor de libros y artículos, ponente en cursos y congresos nacionales e internacionales de psicomotricidad y profesor invitado de cursos de grado y postgrado de varias universidades latinoamericanas y europeas. Imparte docencia en el Postgrado en Psicomotricidad y Educación de la Universidad de Zaragoza. Su obra más reciente es *De formación Psicomotricista* (Buenos Aires, Miño y Dávila editores, de próxima aparición). Dirección postal: Hospital de Clínicas Dr. Manuel Quintela, Avda. Italia s/n. Escuela Universitaria de Tecnología Médica, 3er piso, Montevideo (Uruguay). E- Mail: psicomotricidad@hc.edu.uy

Marisa Mir Pozo es psicóloga, psicomotricista, doctora en psicopedagogía, profesora titular de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de las Islas Baleares. Pertenece al grupo de investigación de Educación Infantil. Ha trabajado e investigado sobre distintos ámbitos relacionados con la práctica psicomotriz, la educación infantil, la educación especial y la formación de profesores noveles. Es autora de estudios y publicaciones sobre estos temas y miembro de la Asociaciones de Psicomotricistas de Barcelona (APP) y de las Islas Baleares (APPIB). Dirección Postal: Edificio Guillem Cifre de Colonya, Carretera de Valldemossa, Km. 7.5, 07122 Palma de Mallorca (España). E- mail: marisa.mir@uib.es

José Emilio Palomero Pescador es Profesor Titular (TEU) de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Educación de Zaragoza. Miembro fundador y editor de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* y de la *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Miembro fundador y secretario de la “Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)”. Ha participado en la organización de los diferentes congresos sobre formación del profesorado promovidos por la citada asociación. Ha coordinado numerosas monografías publicadas en la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Es autor de diferentes trabajos publicados en distintos medios: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *Escuela Hoy*, *Cuadernos de Pedagogía*, *El Guiniguada*, *Educación y Pedagogía*, *Ícone Educação*, *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, *Revista del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados (CDL)*, *El Mundo*, *El Día*, *Diario de Teruel*, *El Periódico de Extremadura*... Director del “Postgrado en Psicomotricidad y Educación” de la Universidad de Zaragoza, desde su creación en 2002. Dirección postal: Facultad de Educación, c/ San Juan Bosco 7, E-50071 Zaragoza. E-mail: emipal@unizar.es

Josefina Sánchez Rodríguez es Profesora titular de Didáctica y Organización Escolar en el Centro Superior de Educación de la Universidad de La Laguna. Miembro del equipo pedagógico del máster de psicomotricidad. Ha trabajado e investigado sobre práctica psicomotriz, educación especial e integración educativa. Autora de publicaciones sobre estos temas. Coordinadora del Seminario permanente de psicomotricidad y del convenio de colaboración entre la Universidad de La Laguna y las asociaciones de padres de niños con discapacidad. Ponente en cursos y congresos nacionales e internacionales. E-mail: E-mail:jsrodri@ull.es

Miguel Sassano es Psicomotricista. Licenciado en Educación Física. Psicomotricista en lo grupal. Director de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad de Morón. Docente de Psicomotricidad I de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad de Morón. Miembro del Consejo Consultivo de Educación de Gestión Privada del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Miembro del Consejo Directivo de la Junta Coordinadora de Asociaciones de Institutos de Enseñanza Privada de la República Argentina. Miembro del Consejo de Redacción de la *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. Ex Presidente de la Asociación Argentina de Psicomotricidad. Ex Presidente de la Asociación de Institutos Privados de Educación Especial Argentinos. Dirección postal: Necochea 2573, Ramos Mejía (CP 1704),

Provincia de Buenos Aires, Argentina. E- Mail de contacto: msassano@fibertel.com.ar; migsassano@uolsinectis.com.ar

Joaquín Serrabona y Mas es Doctor en Psicología y Master en Investigación Psicológica. Master en Terapia Familiar. Master en Práctica Psicomotriz. Psicomotricista del Centro Luden. Profesor a la Universidad Internacional de Catalunya y en la Universitat Ramon Llull, además de coordinador y docente del curso de postgrado “Especialista en psicomotricidad” y “Terapia psicomotriz” dentro del programa de Formación Continuada de la misma universidad. Imparte docencia en el Postgrado en Psicomotricidad y Educación de la Universidad de Zaragoza. Dirección postal: Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de L'Esport Blanquerna. Universitat Ramon Llull, c/ Cister, 34 - 08022 Barcelona. E-mail: joaquimsm@blanquerna.url.es

Rosario Tuzzo es Licenciada en Psicología y Magíster en Gerontología Social. Directora del Área de Psicología de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica - Facultad de Medicina - Universidad de la República (Montevideo). Investigadora en Gerontopsicomotricidad y Psicogerontología. Dirección postal: Hospital de Clínicas Dr. Manuel Quintela, Avda. Italia s/n. Escuela Universitaria de Tecnología Médica, 3er piso, Montevideo (Uruguay). E- Mail: rtuzzo@adinet.com.uy

Lluïsa Urtasun Barberena es maestra de Educación Infantil, psicomotricista y profesora de apoyo. Trabaja en el Centro Público M. Antonia Salvá (Mallorca). Supervisa y participa en la formación permanente de educadores y es autora de diversas publicaciones. Preside la Plataforma 0-6 de Educación Infantil y es miembro de la Asociación de Práctica Psicomotriz de la Islas Baleares (APPIB). Dirección Postal: Colegio Público de Educación Infantil María Antonia Salvá, Passatemps, 125, 07120 Palma de Mallorca. Islas Baleares (España).

NORMAS DE FUNCIONAMIENTO DE LA “REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES”

1) Normativa general

La «**Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)**», que publica tres números al año (Abril, Agosto y Diciembre), es el órgano oficial de expresión de la «ASOCIACION UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (AUFOP)», entidad científico-profesional, de carácter no lucrativo, que nació en el contexto de los «Seminarios Estatales para la Reforma de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado», hoy Facultades universitarias. Sus socios son personas físicas o instituciones relacionadas con la formación inicial y/o permanente del profesorado. La citada revista se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza, de la que recibe ayuda económica, y de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte. Su sede social, dirigida por José Emilio Palomero Pescador (emipal@unizar.es), está localizada en la Facultad de Educación de Zaragoza, c/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza.

La AUFOP edita también una segunda revista, la «**Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)**», cuyos contenidos son independientes de los de la RIFOP.

Ambas revistas pueden ser consultadas en las páginas web de la AUFOP [www.aufop.org y www.aufop.com], así como en las bases de datos DIALNET, de la Universidad de la Rioja (España), y REDALyC, de la Universidad Autónoma del Estado de México.

La AUFOP, finalmente, es la propietaria legal de ambas revistas, que se rigen por los estatutos de la citada entidad y que dependen jurídicamente de los órganos directivos de la misma: Asamblea General, Junta Directiva y Comité Científico.

2) Normas para la confección de artículos

Cualquier persona puede enviar cuantos artículos considere oportuno, que deberán ser siempre originales y no estar publicados en ningún otro medio, debiéndose atender para ello a las normas que se detallan a continuación. En primer lugar, tales artículos deben ser sometidos, por parte de sus autores/as, y antes de ser remitidos a la Sede Social de la Revista, a una exhaustiva y minuciosa corrección de pruebas. La no adecuación de los mismos a esta norma básica, y a las que se enuncian en los apartados siguientes, constituirá un motivo suficiente para su desestimación y rechazo por parte del Consejo de Redacción. Al margen de lo anterior, en el supuesto de aquellos artículos que no hayan sido solicitados de forma expresa por la Revista, la AUFOP realizará en ellos (una vez aceptados para su publicación y antes de ser enviados a imprenta), las correcciones adicionales de pruebas que estime oportunas, corriendo por cuenta de los autores/as de los mismos los gastos que este trabajo pueda generar.

2.1) Aspectos formales

Los/as autores/as enviarán cuatro copias del trabajo original, en soporte papel, a la siguiente dirección: Facultad de Educación, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, c/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza. Telf./Fax +34 976 761 301. También se remitirá a esta dirección una copia en soporte informático (diskette o CD-R), en word para Mac (Microsoft Office X), o en cualquier otro programa compatible con el anterior. En cualquier caso debe quedar especificado claramente el programa utilizado.

Todos los trabajos serán presentados en soporte papel, en papel blanco formato DIN A4, escritos por una sola cara, y su extensión máxima, incluidas tablas y gráficos si los hubiere, no deberá sobrepasar de 18 páginas a dos espacios, debiéndose utilizar un tipo de letra de 12 puntos (Times, Times New Roman o similares). Por otra parte, los trabajos irán encabezados con un «título corto» y acompañados de un resumen de un máximo de 100 palabras, así como tres o cuatro palabras clave, que deben estar ajustadas al Tesauro Europeo de la Educación, al Tesauro Mundial de la Educación (UNESCO), o a las entradas del Tesauro empleado en la base de datos ERIC. El título, el resumen y las palabras clave deben presentarse en español y en inglés. En su caso, las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo, y se presentarán en hojas aparte, indicando el lugar exacto donde deben ir ubicados.

Al final del trabajo se incluirá el nombre y apellidos del autor/a o autores/as, centro de trabajo y dirección de contacto, así como teléfono, fax y dirección de correo electrónico. Se incluirá también un breve curriculum, de no más de seis líneas, en el que se señale el perfil académico y profesional, así como las principales líneas de investigación del autor/a o autores/as.

2.2) Sistema de referencia

La *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la APA (2001). *Publication Manual* (5th ed.).

Citas textuales: Para citar las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta que todas las citas irán incorporadas en el texto, y no a pie de página, ni en forma de notas al final. Debe utilizarse el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, éstas deben ir entre comillas «...» y se incluirá el número de la página. Ejemplo: «Generador de exclusión, el fracaso escolar es en muchos casos el origen de algunas formas de violencia o de extravíos individuales» (DELORS, 1996, 61).

Paráfrasis: Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. Ejemplo: Delors (1996) destaca que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes esenciales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Referencias bibliográficas: La bibliografía, llamada referencias bibliográficas en estos trabajos, es la última parte de los mismos. Seguidamente se señalan algunas normas básicas al respecto:

- Incluir en las referencias bibliográficas todos los trabajos que han sido citados realmente y SÓLO los que han sido citados.
- Organizar las citas alfabéticamente por el apellido del autor o autora. La línea primera en cada cita se sangra, mientras las otras líneas empiezan en el margen izquierdo.
- Poner en mayúscula sólo la primera letra de la primera palabra del título de un libro o artículo; o la primera letra de la primera palabra de un título, después de un dos puntos, o un punto y coma.
- Poner en mayúscula la primera letra de cada palabra en el caso de los títulos de las revistas.

En los siguientes ejemplos se deja constancia de la estructura de las citas. Prestar atención, en todo caso, al tipo de letra y a los signos de puntuación:

- **Para libros:** APELLIDOS, NOMBRE o INICIAL(es). (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.
- **Para revistas:** APELLIDOS, NOMBRE o INICIAL(es). (Año). "Título del artículo". *Título de la Revista, volumen (número)*, páginas.
- **Para capítulos de libros:** APELLIDOS, NOMBRE o INICIAL(es). (Año). "Título del capítulo". En Nombre Apellidos (Editor-es), *Título del libro*, (páginas). Ciudad de publicación: Editorial.
- **Libros escritos por uno o varios autores:** ZABALZA, MIGUEL ANGEL (2002). *La enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- **Libros editados (recopilación de ensayos):** GAIRÍN, JOAQUÍN y ARMENGOL, CARMÉ (Eds.) (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis.
- **Capítulos contenidos en libros editados:** JARES, XEXÚS R. (2002). "El conflicto como contenido didáctico". En Martín Rodríguez Rojo (Coord.), *Didáctica general. Qué y como enseñar en la sociedad de la información* (pp. 243-270). Madrid: Biblioteca Nueva.
- **Artículos de revistas:** ORTEGA RUIZ, ROSARIO, (2002). "Lo mejor y peor de las redes de iguales: Juego, conflicto y violencia". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.

- **Artículos de periódico, semanal, o similares:** MORENO GONZÁLEZ, ANTONIO (2004). La agonía de la escuela. *El País*, 12 de abril, 23.
- **Documentos de la base de datos ERIC:** LISTON, DANIEL P. y ZEICHNER, KENNETH, M. (1988). Critical pedagogy and teacher education [CD-ROM]. *Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association*. (Documento ERIC n. ED295937).
- **Consultas en Internet:** MORAL SANTAELLA, CRISTINA (2001). “La investigación teórico/práctica: Estrategias de formación inicial del profesor”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (2), páginas. Consultado el día de mes de año en...

2.3) Temática: Formación y empleo de profesores. Educación.

En cada número de la RIFOP se publicará una monografía cuya temática será elegida por el Consejo de Redacción, que nombrará un/a coordinador/a de la misma. Los artículos que la integren, que deberán ser todos ellos inéditos y originales, serán solicitados expresamente a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ella se aborden.

Para la sección denominada «Realidad, pensamiento y formación del profesorado», se aceptarán artículos inéditos y originales, cuya temática se refiera a la formación inicial y/o permanente del profesorado de cualquier nivel (experiencias, investigaciones, planes de estudio, alternativas institucionales, etc.), así como artículos cuya temática esté relacionada con la situación del profesorado (pensamiento, salud mental, status sociolaboral y profesional, etc.).

La RIFOP mantiene una sección especial, que se activará cada vez que su Consejo de Redacción lo considere oportuno, destinada a la publicación de artículos escritos por los estudiantes de profesorado y de ciencias de la educación, bajo la dirección de alguno/a de sus profesores/as: experiencias innovadoras, investigaciones conectadas con diferentes disciplinas, reflexiones sobre su status, etc. Como en los casos anteriores, estos artículos deberán ser inéditos y originales.

Asimismo y como norma general, existirá una sección dedicada a la publicación de «Fichas-resumen de tesis doctorales» en el campo de las Ciencias de la Educación: Pedagogía, Psicología, Didácticas Especiales, Antropología, Filosofía, Sociología de la Educación y otras áreas afines. Las normas para su confección son éstas: título, autor/a y dirección personal o profesional, director/a de la tesis, Universidad y Departamento donde ha sido defendida, año en que ha sido presentada, número de páginas y de referencias bibliográficas, descriptores (máximo 12 palabras), resumen del contenido. En el mismo deberá constar: objetivos, hipótesis, diseño de la investigación, muestra, metodología utilizada en la recogida y en el tratamiento de los datos, resultados y conclusiones.

Por último, la RIFOP mantiene normalmente dos secciones más, dedicadas a «Revista de prensa y documentación» y a «Recensiones bibliográficas».

Siempre que se estime conveniente, la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* destinará la totalidad de sus páginas al estudio monográfico de una problemática educativa emergente o de actualidad. O, también, a recoger las ponencias (que deberán ser inéditas y originales), de congresos conectados con la formación inicial y permanente del profesorado, en cuya organización participe la AUFOP. En el caso de los congresos, las comunicaciones presentadas a los mismos, que también deberán ser inéditas y originales, se publicarán, siempre que sea posible, en la revista electrónica (REIFOP). Los Comités Organizador y Científico de tales eventos se ocuparán de valorar la relevancia científica de las comunicaciones recibidas, en orden a su publicación en la REIFOP.

En lo que respecta a la versión digital de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (REIFOP), que ha inaugurado su segunda época en 2008, la AUFOP publicará tres números de la misma cada año, en los meses de Abril, Agosto y Diciembre. Todos los artículos publicados en ella deberán ser también inéditos y originales.

2.4) Admisión y aceptación de artículos

Como ya se ha señalado anteriormente, los artículos que integran las monografías (cada una de ellas dirigida por un coordinador, nombrado a tal efecto por el Consejo de Redacción), se solicitarán de forma expresa a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ellas se aborden. No obstante, para la aceptación y publicación del articulado de cada una de ellas, serán necesarios los informes favorables de: 1) El coordinador de la monografía en cuestión, 2) Dos evaluadores externos al Consejo de Redacción de la Revista y a la Junta Directiva de la AUFOP, y 3) Dos miembros del Consejo Redacción, designados a tal efecto. Para la publicación de estos artículos deberán contar con un mínimo de tres informes favorables, entre los que deben estar los emitidos por los dos evaluadores externos. Todos los informes, que serán absolutamente confidenciales, se tramitarán por el sistema de doble ciego.

En lo que se refiere a los artículos no solicitados por el Consejo de Redacción, una vez recibido un artículo en la Sede Social, será enviado a tres evaluadores externos, al Consejo de Redacción de la Revista y a la Junta Directiva de la AUFOP, para que emitan un informe sobre su relevancia científica. Los informes, que se tramitarán por el sistema de doble ciego, serán absolutamente confidenciales. En el caso de que dos de los informes solicitados sean positivos, el Consejo de Redacción decidirá en qué número de la RIFOP (revista papel) o de la REIFOP (revista electrónica) se publicará el artículo en cuestión. En todo caso, la toma final de decisiones sobre la publicación o no publicación de cualesquiera de los trabajos que se reciben en la Sede Social de la RIFOP/REIFOP, es competencia exclusiva del Consejo de Redacción, que seleccionará los artículos a publicar, de entre los informados positivamente en las condiciones ya señaladas, según su interés y oportunidad. En caso de aceptación, se comunicará al autor/a o autores/as de cada uno de ellos el número de la RIFOP o REIFOP en que aparecerán publicados. En caso de rechazo, el Consejo de Redacción no devolverá el original, si bien comunicará, siempre que sea posible, los motivos del mismo.

2.5) Criterios de evaluación

Los criterios básicos para la evaluación de los artículos que se reciben en la RIFOP/REIFOP son los siguientes: 1) Altura intelectual, científica y/o crítica del artículo en cuestión: Investigación, ensayo, experiencia, documento, 2) Rigor metodológico del mismo, 3) Grado de coherencia interna, 4) Oportunidad, actualidad e interés de su temática, 5) Originalidad y/o novedad de su contenido, que en todo caso no debe haber sido publicado en ningún otro medio, 6) Claridad y orden a nivel expositivo, y 7) Calidad literaria y amenidad del texto.

2.6) Artículos publicados

No se abonará cantidad alguna a sus autores/as por los artículos publicados, quedando reservados para la AUFOP todos los derechos sobre los mismos. Todas las personas a las que se les sea publicado un artículo en la RIFOP (revista papel) recibirán un ejemplar gratuito del número correspondiente. Si necesitan más ejemplares, se les remitirán gratuitamente, siempre que haya existencias. Podrán solicitarlos a la siguiente dirección: Facultad de Educación, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, c/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza. Telf./Fax +34 976 761 301. Correo electrónico: José Emilio Palomero Pescador <emipal@unizar.es>.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN ANUAL

REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA "REVISTA DE ESCUELAS NORMALES"

NOMBRE: APELLIDOS:
NIF o CIF (Número de Identificación Fiscal):

DIRECCIÓN:

CALLE/PLAZA: NÚMERO:

CIUDAD: PROVINCIA:

PAÍS: CÓDIGO POSTAL:

TELÉFONO: E-MAIL:

DOMICILIACIÓN BANCARIA:

RUEGO ME GIREN EL IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN ANUAL A MI CUENTA:

BANCO O CAJA DE AHORROS:

NÚMERO COMPLETO DE LA CUENTA (20 DÍGITOS):

DIRECCIÓN COMPLETA DEL BANCO (incluido el código postal):

PRECIOS PARA 2008, IMPUESTOS INCLUIDOS

- Socios AUFOP (consultar el boletín de inscripción para socios en www.aufop.com & www.aufop.org).
- Suscripción normal para España e Iberoamérica: 90 €
- Suscripción Institucional para España (10 suscripciones en una): 290 €
- Suscripciones normales para el resto de los países extranjeros: 110 €
- Precio de un ejemplar suelto: 30 €

FORMA DE PAGO

- 1) Cheque nominativo a nombre de la "Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)" Enviar a: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), Facultad de Educación, c/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza.
- 2) Transferencia bancaria a nombre de "Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)", a la c/c n.º 2086 0041 62 0700008676, de la Caja de Ahorros de la Inmaculada, Urbana 41, Zaragoza (España).

ENVIAR ESTE BOLETÍN A

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)

Facultad de Educación • Despacho II de Psicología

San Juan Bosco, 7

E-50009 Zaragoza

(También se puede remitir por correo electrónico a: emipal@unizar.es)

FIRMADO

