

“...de Maestra a Psicomotricista”  
Algunos aportes desde la psicomotricidad a la  
enseñanza<sup>1</sup>.

**Lic. Claudia Ravera<sup>2</sup>**

Hijo: “¿mamá, es tarde para ir a la escuela?”

Madre: “no”

Hijo: “mejor vamos tarde, así llego directo al recreo”

Madre: “¿Por qué no te gusta estar en la clase?”

Hijo: “Ay!! Mamá qué pavada, aprender cómo saltan los conejitos”

Juan Manuel  
3 años.

Este pequeño diálogo entre un niño de 3 años que se prepara para ir al jardín de infantes, y su madre, puede ser analizado desde múltiples aspectos. Podemos reflexionar en este niño y en su desarrollo afectivo en cuanto a su capacidad de acomodación y adaptación al entorno escolar, en el proceso histórico-cultural que rodea a este niño, en su hogar y en la función paterna, en los modelos teóricos de aprendizaje, en los docentes que aplican dichos modelos, en la institución escolar y su filosofía educativa.... o simplemente en el lugar del cuerpo-libre o suelto disfrutando en el recreo y el lugar del cuerpo-dirigido, controlado o silenciado<sup>3</sup> en el aula.

Esta última cuestión, nos lleva a pensar sobre las líneas de desarrollo tan bien descritas por Anna Freud<sup>4</sup>, y especialmente en una de ellas: “desde el cuerpo hacia los juguetes y desde el juego al trabajo”. Pero..¿cómo es que se da ese tránsito a lo largo del desarrollo? Y... ¿es posible que este tránsito de eslabones significativos, que implica una secuencia temporo-espacial, se reedite dentro del ámbito escolar, un día determinado, en una clase o en un recreo?

---

<sup>1</sup> Trabajo presentado en el Primer Congreso Nacional “La enseñanza y el aprendizaje en contextos educativos; debates actuales” organizado por SIGNO, ONG, Intendencia Municipal de Mvdeo, 8, 9 y 10 de octubre de 2004.

<sup>2</sup> Missouri 1563. email: [cravera@montevideo.com.uy](mailto:cravera@montevideo.com.uy) .

<sup>3</sup> Vaca Marcelino (2002) “Cuerpo y Escolarización. Reflexiones en torno a los modos de entender y tratar el ámbito corporal en la escuela, in “La práctica Psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento” de Llorca Linares M., Ramos Díaz, V., Sánchez Rodríguez, J., Vega Navarro, Ana. Ediciones Aljibe. Málaga. España.

<sup>4</sup> Freud A., (1971)“Normalidad y patología en la niñez”, editorial Piados. Pag. 67

## **Objetivos de la reflexión:**

Si bien esta mesa trata el tema del lugar del cuerpo en la enseñanza en general, me limitaré con cierto atrevimiento a reflexionar sobre el lugar que se le da al cuerpo en el aula escolar y al que se le da en la sala de psicomotricidad. Digo atrevimiento ya que si bien soy maestra he ejercido muy poco como tal y me encuentro alejada del ámbito escolar pues me dediqué y dedico pura y exclusivamente a la clínica psicomotriz y a la docencia universitaria.

Simplemente intento en este trabajo, aportar ideas desde mi rol como Psicomotricista, que puedan ser tomadas por el maestro de clase, para construir un perfil psicomotriz del docente que ayude a establecer los eslabones significativos desde el cuerpo al juego y de este al trabajo, con el objetivo de:

- ✓ aportar ideas que puedan enriquecer mejores condiciones a los procesos de enseñanza-aprendizaje de nuestros niños y maestros, en especial y para mantener cierta coherencia a aquellos donde se aplican modelos de aprendizaje constructivos.
- ✓ lograr una mayor reflexión sobre nosotros mismos –docentes y terapeutas- en tanto sujetos con un cuerpo habitado por una psiquis a la vez que una psiquis habitada por un cuerpo.<sup>5</sup>

## **El insight debe empezar por sí mismo.**

El hecho de ser en mi formación de base primero maestra y luego Psicomotricista me ha dado la oportunidad de transitar cambios muy importantes en mi persona en general y en mi cuerpo en particular, sin los cuales no hubiera podido desempeñarme bien en la clínica psicomotriz.

El quehacer del Psicomotricista en el encuentro con el o con los niños, es principalmente artesanal, ya que al no trabajar con un programa preestablecido, al no trabajar con grupos grandes, se hace condición sine qua non establecer una buena comunicación que en su plataforma es siempre tónico-emocional, comunicación tanto con el niño como consigo mismo, dirigida a plasmarse creativamente en un acto, sea un gesto, un juego, una palabra, un dibujo o simplemente un silencio que habla.

Si bien el magisterio me dio herramientas que han resultado claves para mi quehacer en clínica psicomotriz, con frecuencia he expresado que para realizar este pasaje tuve que “desaprender gran parte de lo aprendido” refiriéndome

---

<sup>5</sup> Es frecuente encontrar en la consulta psicomotriz sobre todo en edad preescolar y escolar, niños con un claro predominio de sus procesos de pensamiento sobre el disfrute de conocer con y a partir del accionar corporal. Y a la inversa, niños que despliegan una intensa actividad motriz muchas veces poco conducente, dispersa, no pudiendo transitar hacia procesos más elaborados de representación mental. Indudablemente que la secuencia del acto al pensamiento ha sido más que subrayada tanto desde teorías del desarrollo cognitivo como afectivo y es para el Psicomotricista el hilo conductor de su quehacer.

sobre todo a lo que señala G. Devereux<sup>6</sup>, en cuanto a que para el científico de la conducta, el insight debe empezar por sí mismo.

A su vez, Weston La Barre<sup>7</sup> nos dice: "El examen de la contratransferencia subjetiva es una exigencia molesta, difícil y muy desagradable... y mientras no abordemos este problema, no hay posibilidad de una auténtica ciencia social, sino sólo de posturas carismáticas, y de cambios de moda insustanciales en el folklore, racionalizado por la "metodología", que se refiere al hombre".

Luego de estas necesarias aclaraciones sobre:

- Capacidad de "insight" del docente o terapeuta
- Modelos de aprendizaje constructivistas
- Tránsito del cuerpo al juego, del juego al trabajo.
- Importancia de la comunicación y la creatividad no sólo como punto de partida sino como constante en el encuentro con los niños
- Involucramiento tónico-emocional mutuo -en el proceso de aprendizaje- tanto del cuerpo del niño, como del docente o terapeuta.

... y posicionada desde mi praxis en terapia psicomotriz, analizaré la mirada que la psicomotricidad tiene sobre el desarrollo y el aprendizaje; mirada complementaria de otras tantas disciplinas, siempre y cuando se compartan ciertas posturas básicas, entre las que destaco:

### **¿Qué entendemos por cuerpo?**

El concepto de cuerpo que concebimos la gran mayoría de los psicomotricistas, conlleva el de deseo y el de acción. Estas dos palabras claves –deseo y acción– son fieles representantes de las grandes teorías del desarrollo afectivo y cognitivo, o sea del psicoanálisis y de la epistemología genética.

En el proceso de desarrollo y a punto de partida del deseo y de la acción, "el niño debe ir resolviendo varias confusiones: entre lo interno y lo externo, entre el signo y la cosa, entre la materia y el pensamiento. Ello implica una progresiva toma de distancia cognitiva y afectiva para que puedan diferenciarse significantes de significados. Piaget nos dice que al inicio **"el símbolo es un embrión de concepto cargado aún de afectividad"**<sup>8</sup>.

Piaget nos enseña la importancia de la acción como materia prima en la construcción del edificio de la inteligencia, primero a nivel puramente sensoriomotor, luego interiorizada gracias a la representación simbólica que introduce un sistema de significaciones, de esta a la representación conceptual

---

<sup>6</sup> Devereux, G. (1977) "de la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento", Siglo Veintiuno editores S.A., México.

<sup>7</sup> La Barre, W. in prólogo a la obra de Devereux (1977) "de la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento", Siglo Veintiuno editores S.A., México.

<sup>8</sup> Bonnevaux, M.; Ponce de León, E.; Ravera, C. (1999) "Tratamiento interdisciplinario de tempranos que consultan por retraso significativo del lenguaje y o psicomotriz". Revista Uruguaya de Psicoanálisis N° 90, de la Asociación Psicoanalítica Uruguaya (pag. 207-226)

o pensamiento preoperatorio donde predominarán las configuraciones por encima de las transformaciones, hacia los 7-8 años el pensamiento operatorio o de "operaciones de primer grado" donde las acciones interiorizadas se han vuelto componibles y reversibles, y finalmente el pensamiento formal de "operaciones de segundo grado", operaciones de operaciones, donde el sujeto logra traducir en un nuevo plano de pensamiento, que es el de las suposiciones o hipótesis".<sup>9</sup>

Si bien él no ahonda en los aspectos afectivo-emocionales, y ,menos aún en el concepto de deseo, él considera que éstos constituyen el motor o el freno del desarrollo cognitivo.

Pensando en la importancia del deseo en la construcción del cuerpo, podríamos sostener junto a Alicia Fernández, quien a su vez se inspira en Sara Paín y F. Dolto que: "el organismo transversalizado por el deseo y la inteligencia conforman una corporeidad, un cuerpo que aprende, goza, piensa, sufre o actúa".<sup>10</sup>

Utiliza la palabra organismo para dar cuenta del cuerpo del que hablan los médicos: un organismo que excluye el deseo y sobre el cual son otros que tienen la certeza del conocimiento, son otros los que detentan el poder de actuar sobre su funcionamiento desalojando la capacidad del sujeto de enunciar y creer en el saber que su propio cuerpo le presenta.<sup>11</sup>

Trasladando estos conceptos al proceso de enseñanza-aprendizaje podríamos sostener junto a A. Fernández que "El "sujeto aprendiente" se construye a partir de la interrelación entre el "sujeto deseante" y el "sujeto epistémico" que atravesando al organismo se representa en un cuerpo. <sup>12</sup>

Durante los dos primeros años de vida principalmente el bebe juega con el cuerpo de la madre y ésta con el cuerpo de él, en un ensimismamiento donde tocándose, acariciándose, nombrando, riéndose, mirándose, etc. , ella construye, arma, el cuerpo de su hijo en base a estas caricias, que hacen las veces de una clara escritura. "El niño "hace" decirnos, o "le hacen" (...) pellizca, hunde el dedo, toca y agarra, sobre el cuerpo de la madre –del Otro, podríamos también escribir- porque tiene que aposentarse allí, ése es su trabajo de aposentamiento. También esos acariciares van a constituir la matriz de sus futuros trazos"<sup>13</sup>

## **¿Qué entendemos por pensamiento?**

---

<sup>9</sup> Battro, A. (1971) "Diccionario de epistemología genética", Editorial Proteo, Bs.As.

<sup>10</sup> Fernández Alicia, (1987) "La inteligencia atrapada", Ediciones Nueva Visión, Buenos aires, 1987. Cap. IV Lugar del cuerpo en el aprender. Pág. 63

<sup>11</sup> Fernández Alicia, (1992) "La sexualidad atrapada de la señorita maestra" Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, Cap. II. Discursos sobre el cuerpo. pag. 30

<sup>12</sup> *Ibíd.*, pag. 28

<sup>13</sup> Rodulfo, R. (1999) "Dibujos fuera del papel. De la caricia a la lecto escritura en el niño". Editorial Paidós. Bs.As. Pag. 27.

Foucault nos dice que el pensamiento es "la libertad con respecto a lo que se hace, el movimiento mediante el cual nos desprendemos de ello, lo constituimos como objeto y lo reflejamos como problema"<sup>14</sup>

Vemos cómo el concepto de pensamiento resulta indisociable del concepto de movimiento, el pensamiento es acción interiorizada para Piaget, para Wallon pensar es desdoblar la realidad en símbolos. Pero para adquirir esta libertad de movernos internamente, el cuerpo debe habitar la psiquis de un modo relativamente organizado y no como una excitante que atenta contra ella, a la vez que la psiquis debe habitar el cuerpo de un modo envolvente y contenedor de contenidos internos.

### **¿Qué relación establecemos entre cuerpo y pensamiento?**

- de la Educación Física, la Educación Psicomotriz, el Yoga....

Este es el punto clave a pensar, sobre todo si tenemos en cuenta que en la Enseñanza Primaria, la Educación física y la Educación psicomotriz, nacen en ámbitos externos a ella. En especial la Educación Física en sus orígenes fue concebida para que el niño descargara a través del movimiento sus energías sobrantes que dificultaban el permanecer quieto en clase, con su cuerpo silencioso<sup>15</sup>, en un banco durante las horas que se consideran necesarias para aplicar la planificación diaria.

Y la educación psicomotriz, o incluso el yoga en la escuela del que cada vez se habla más, no siempre acompañan la filosofía educativa de la institución ni los modelos teóricos de aprendizaje, sumándose a un sin número de contradicciones.

- coherencia y convicción entre la Filosofía educativa, los modelos de aprendizajes y la didáctica.

Lo esencial es la coherencia y la convicción que exista entre la filosofía institucional, los docentes, los padres y los niños. ¿Cómo se van logrando eslabonar las diferentes instancias significativas, vivenciales del niño desde sus intereses personales o creados por el grupo, hacia la representación mental, lingüística, gráfica, gestual, etc.

- cómo pensamos que logramos esta coherencia desde la sala de psicomotricidad: creando eslabones significativos desde la movilización tónico-emocional en el placer sensoriomotor- surgimiento de imágenes mentales- construcción, espacialización y temporalización de la escena de juego, intensas emociones y júbilo en el transcurrir del juego

---

<sup>14</sup> Foucault, M. (1999) "Polémica, política, problematizaciones", pag. 359, citado in "Estética, ética y hermenéutica", Editorial Paidós, Bs.As.

<sup>15</sup> Vaca Marcelino (2002) "Cuerpo y Escolarización. Reflexiones en torno a los modos de entender y tratar el ámbito corporal en la escuela, in "La práctica Psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento" de Llorca Linares M., Ramos Díaz, V., Sánchez Rodríguez, J., Vega Navarro, Ana. Ediciones Aljibe. Málaga. España

simbólico- la distensión corporal – la representación de lo vivenciado – la separación.

Un día, en una sesión de psicomotricidad, trabajando con un grupo de 4 niños preescolares y luego de un inicial juego sensoriomotor, del surgimiento de imágenes diversas, de la construcción de un escenario de juego a partir de dichas imágenes, del juego simbólico con todo su despliegue tónico-emocional, invité a los niños a pasar a la mesa. Ese día les presenté a cada una gran hoja en blanco y les dije: “Bueno ahora después de todo lo que han vivido en la sala, pueden hacer algo bien artístico”. Una niña me preguntó: ¿qué es artístico? Le dije: “ustedes saben lo que es el arte?”. Un niño dijo... “si cuando pintas y pintas paradito y tienes una hoja pegada y tienes todos los colores”, y la niña dijo: “ya sé lo que es el arte, es cuando te sale algo que nunca te imaginaste te iba a salir”.

El devenir desde el cuerpo al pensamiento tiene como necesaria construcción, la representación mental. El sentido que el entorno y el niño le den a sus acciones, aportará un significado a un significante, dos caras de una misma moneda, el símbolo. Según Piaget<sup>16</sup> cinco serán las formas a través de las cuales constataremos este funcionamiento mental: Imitación diferida, Imagen mental, Juego simbólico, Dibujo, Lenguaje.

Funciones ampliamente consideradas en el programa de enseñanza inicial y no tanto en el de enseñanza primaria ya que en torno de los 7-8 años, con el acceso al período operatorio se produce un cambio en las estructuras de pensamiento y en la forma de aprehender el mundo.

El psicomotricista trabaja intentando favorecer el desarrollo de estas cinco formas claves antes mencionadas, siendo el conocimiento de la imagen mental del niño la de más difícil acceso. La imitación y el lenguaje requieren una mayor acomodación del sujeto a lo externo, en el juego simbólico predomina la asimilación de la realidad a las condiciones que le impone el propio sujeto, en el dibujo y en la imagen mental nos encontramos a medio camino entre asimilación y acomodación.

Dado que nuestra teoría parte de la base de que la movilización tónico-emocional es la gran productora de imágenes mentales ya sea para ser expresadas a través del lenguaje, el dibujo, el juego o la imitación, y que en el niño ésta se produce por y sobre todo a partir de situaciones placenteras sensoriomotoras, diremos que tratar el tema del jugar es para el psicomotricista reflexionar sobre un elemento sin el cual su quehacer no tendría sentido. El juego concebido por Piaget<sup>17</sup> como placer por la relajación del esfuerzo adaptativo, promueve y traduce el desarrollo psicomotor desde las primeras modulaciones tónicas del bebé con su madre hacia su expresividad psicomotriz, desde las primeras coordinaciones, hacia la construcción del gesto

---

<sup>16</sup> Piaget, J. (1978), “La psicología del niño”, 8ava edición, Ediciones Morata, Madrid. Pág. 61 y 62

<sup>17</sup> Piaget, J. (1972), “La formación del símbolo en el niño”, Fondo de Cultura Económica, México. Pag. 126.

y las praxias. Concebido así el jugar no sólo se refiere al juego sensoriomotor, al juego simbólico, al juego de reglas sino y por qué no también a la relajación, al ocio, a la distensión.

Dicha jerarquización del juego en psicomotricidad, comienza a ser fundamental alrededor de los años setenta, gracias a los invalorable aportes de D. Winnicott. Es en esa época que los psicomotricistas pasan de una concepción instrumental reeducativa a una concepción relacional y terapéutica donde la escucha tónica emocional y la creación de un espacio de juego resultan fundamentales. (Jean Le Camus "O corpo em discussao" 1986). Cuerpo y movimiento son considerados como significantes, portadores de significaciones que se dicen a través de índices no verbales, pre-verbales o co-verbales que atestiguarán la historia de ese cuerpo en lo singular y en lo cultural<sup>18</sup>.

### **Relación Cuerpo-ansiedad-pensamiento**

Paulina Volinski de Hoffnung<sup>19</sup> en su trabajo sobre "El juego en psicoanálisis de niños" nos dice: "El juego daría placer por el cumplimiento de deseos y por el dominio de la ansiedad que a través de él se puede lograr. Estos aspectos están interrelacionados pues también por el cumplimiento de deseos se logra dominar la ansiedad". En la mayoría de los niños que nosotros atendemos, el elevado monto de ansiedad perturba la armonía del tono y de las praxias, siendo evidente la mejoría que se observa a lo largo del tratamiento cuando el niño ha sido capaz de entrar en la dinámica de juego.<sup>20</sup>

### **POSIBLES APORTES DESDE LA PSICOMOTRICIDAD A LA ENSEÑANZA:**

Si bien los objetivos del Psicomotricista dentro del Área de la Salud Mental, son diferentes de los del maestro dentro del Área de la Educación Inicial o Primaria, estamos de acuerdo en que existen zonas de confluencia como son las que se refieren a la comunicación y a la creatividad, con el júbilo por el aprendizaje y los logros que supone.

Intentaré reflexionar acerca de estas zonas de confluencia, a los efectos de poder aportar un granito de arena, a la diaria labor del maestro tan rica y fundamental para el presente y futuro de un país donde los índices de pobreza en la infancia se han duplicado en los últimos cinco años.

Analizaré por áreas los aportes que como Psicomotricista imagino puedan ser útiles al Maestro:

<sup>18</sup> Ravera, C.,(1998) "Juego y Psicomotricidad" Libro "Educación Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas". Asociación Psicoanalítica del Uruguay. APU.

<sup>19</sup> Volinski de Hoffnung, P. y otros, *El juego en Psicoanálisis de Niños*, A.P.U., 1986 (pág. 150)

<sup>20</sup> Ravera, C.,(1998) "Juego y Psicomotricidad" Libro "Educación Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas". Asociación Psicoanalítica del Uruguay. APU.

## 1. ENCUADRE DE TRABAJO

### ➤ **SALA DE PSICOMOTRICIDAD:**

Cada vez que estoy en plena tarea dentro de la sala de psicomotricidad, no puedo obviar recordar los grandes libros de J. Piaget y de D. Winnicott. De Piaget: "La construcción de lo real", pues en la sala tenemos un gran espacio donde se encuentran objetos de diversa índole, neutros, que respetan relaciones lógico matemáticas y a partir de los cuales el niño podrá construir o reeditar la construcción del espacio, objeto, tiempo y causalidad. Y en segundo lugar "La formación del símbolo" ya que un Psicomotricista, en el encuentro con el niño vivirá experiencias donde el juego y la imitación emergerán continuamente favoreciendo o fortaleciendo la función simbólica. Y... ¿qué decir de los aportes de Winnicott acerca del espacio transicional y las articulaciones teóricas que podríamos hacer respecto al vinculo que puede establecer un psicomotricista con un niño?, espacio que se crea y que no está dentro ni está fuera, espacio de ilusión, sin el cual la comunicación, la creatividad y el juego no son posibles.

#### ➤ **1.a. AMBIENTE FÍSICO:**

- Amplio, despejado y con buena forma (cuadrada, rectangular)
- luminoso
- con temperatura adecuada
- que no ofrezca riesgos para el cuidado físico corporal del niño y adulto.

#### ➤ **1. b. MATERIAL:**

- atractivo
- neutro (para que puedan desarrollar la creatividad volcando contenidos internos y no estar invadidos por imágenes visuales, acústicas, etc.)
- con mobiliario liviano, (para ser transportable fácilmente y transformar en la medida de los requerimientos la espacialización de la sala)

#### ➤ **1.c. PISO, PAREDES Y TECHO.**

- Piso de la sala (es fundamental que sea utilizable en toda su extensión, de madera, de vinilico, limpio y despejado)
- Paredes: (seguras, despejadas, con buenas ventanas pero a la vez protegidas, sin filos que puedan lastimar, con textura agradable y colores suaves, con grampas de hierro para poder atar telas, cuerdas, etc. Y dar cuenta también de la existencia y uso del "espacio aéreo")
- Techos (en lo posible altos y también utilizables para poder a través de grampas en las paredes realizar construcciones que nos den cuenta de la tridimensionalidad en toda su amplitud)

### ➤ **1.d. ORGANIZACIÓN ESPACIAL**

La Organización del espacio debe ser móvil, acompañando el desarrollo del grupo tanto en sus aspectos afectivos como cognitivos. Esto requiere una captación atenta del docente a la mejor disposición del espacio, separando espacios, creando nuevos, desarmando otros. Estas transformaciones a lo largo del día escolar, flexibles, cambiantes y acordes a la dinámica grupal o incluso a situaciones individuales, mostrarán a los niños el interjuego entre el todo y las partes tan rico en el desarrollo tanto afectivo como cognitivo, pero sobre todo le enseñarán la ductilidad y permeabilidad del docente a los cambios y la evitación a fijarse en estructuras rígidas.

La espacialización del aula escolar, requiere de un cambio radical en el uso del piso, despejándolo de muebles, utilizando para muchas más tareas de las que se suponen las posturas distendidas sobre el piso. Pero solo si el docente está convencido de ello y de su capacidad para contener y hacer evolucionar el aprendizaje del grupo.

### ➤ **1. e. ORGANIZACION TEMPORAL**

**Reloj en la pared del salón.** La organización del tiempo a través de reloj, calendario, observación de los cambios externos, es de una riqueza incomensurable, ya que favorece los tan necesarios procesos de descentración del niño. El tiempo, representado en el reloj, dentro del aula escolar, nos demuestra que hay algo por encima de todos, que nos marca un límite que no podemos modificar y que por lo tanto nos contiene y organiza.

**Desarrollar la capacidad de anticipación, y por ende la organización temporal interna,** trabajando desde el inicio de la clase, con las "fases sucesivas" que se trabajarán ese día, factibles de modificaciones. Estas fases deben ser la resultante de una negociación entre el maestro, los niños y el programa escolar.

**Desarrollar la capacidad de frustración y separación,** a través del ir anunciando el tiempo que falta para finalizar tal o cual actividad placentera. El entrar en la "línea del tiempo", nos da las bases para nuestra "continuidad existencial" como sujetos. Pensar es jugar con el tiempo, pudiendo en el aquí y ahora, representarme acontecimientos pasados o anticipar otros futuros.

### ➤ **1. f. Reglas que favorecen la ORGANIZACIÓN DEL CUERPO PROPIO**

Uno de los elementos claves para que el niño pueda hacerse cargo de sí mismo y de su organización interna corporal, es nuevamente favorecer la descentración y la discriminación de la figura del docente-adulto. Las reglas que

debemos construir entre el docente y los niños, introducen los necesarios cuidados físicos básicos para poder jugar y trabajar. Reglas más frecuentes:

- ✓ No vale pegar de verdad.
- ✓ No vale romper el material de la sala.
- ✓ No vale destruir lo que el otro construye sin pedir permiso.

Reglas que a partir del cuidado corporal personal, introducen aspectos morales donde la empatía es la base del respeto.

## **2. ROL DEL ADULTO EN PROCESOS DE ENSEÑANZA O TERAPÉUTICOS**

En "La formación del símbolo"<sup>21</sup>, Piaget la importancia de la imitación como proceso donde prima la acomodación de lo externo al yo, y la importancia del juego donde prima la asimilación de la realidad al yo. Imitación y juego, no dejan de iluminar constantemente nuestra función como terapeutas o docentes.

Ni que hablar de la riqueza que nos aporta, la gran obra de D. Winnicott "Realidad y juego"<sup>22</sup>, donde nos habla del tránsito desde el bebé en la mente de sus padres antes de ser concebido, al intenso vínculo materno, a la gradual apertura hacia el mundo externo en especial gracias a la función paterna, a los necesarios fenómenos y objetos transicionales, gracias a los cuales lo interno y lo externo van dialogando mutuamente y discriminándose, permitiendo al niño abrirse hacia el mundo del trabajo y la cultura.

## **2. SISTEMA DE ACTITUDES CORPORALES del adulto en procesos de enseñanza o terapéuticos**

La disponibilidad afectiva del adulto en procesos terapéuticos o docentes, se traducirá en una disponibilidad corporal expresada a través de:

### ➤ **2.a. Vestimenta**

Esta debe ser cómoda, tanto en la ropa, calzado, etc., que invite al encuentro, dando cuenta de la permeabilidad del docente y no que ponga una barrera... como también lo puede ser un intenso maquillaje...

<sup>21</sup> Piaget, J., (1973) "La formación del símbolo", Fondo de Cultura Económica, México.

<sup>22</sup> Winnicott, D., (1979) "Realidad y juego", Editorial Gedisa, Barcelona.

## **2. b. Posturas corporales**

Posturas distendidas, abiertas a la escucha del niño, a la comunicación, pero también a la contención y puesta de límites discriminativos que transmitan claridad en los roles de cada uno de los protagonistas.

## **2. c. Proximidad física:**

Resulta fundamental en el encuentro con el niño cuidar la tolerancia de éste a la aproximación física del otro que puede resultarle invasiva de su proximidad. Debemos tener en cuenta que esta dialéctica cerca-lejos, forma parte del diálogo tónico que se va construyendo en los primeros vínculos del niño con sus padres, y en caso de aceptar modificaciones, forma parte de un proceso continuo entre el adulto y el niño.

### **➤ 2.d. Contacto corporal**

El contacto corporal tan necesario en todas las etapas de la vida como comunicación primitiva no traducible en el lenguaje articulado, debe darse en un encuentro, en un diálogo, donde ambos protagonistas se conocen y reconocen. A veces simplemente un mano en el hombro, un golpecito en la espalda, un apretón de manos, o un "choque los cinco", alcanzan para saber que estamos en comunión afectiva. Lo importante será respetar el estilo de cada niño y hacerse respetar en su propio estilo como docente, favoreciendo la discriminación y características personales de uno y otro.

### **➤ 2.e. Expresividad del rostro**

Esta debe ser acorde al clima emocional que se va dando en el encuentro con el niño o con el grupo de niños, siendo muy importante la coherencia entre nuestros estados emocionales y los gestos faciales (sonrisa, risa, seriedad, tristeza, preocupación, etc).

### **➤ 2.f. Mirada**

El contacto ocular es de una gran fuerza filogenética, y uno de los lenguajes más primitivos y genuinos. Una comprensiva, en lo posible a la altura de los ojos del niño, requiere que el adulto se agache con frecuencia siendo la posición en cuclillas una de las más cómodas.

### **➤ 2. g. Uso de la voz, del lenguaje y del silencio**

La voz, el lenguaje, los silencios, buscarán crear un clima de distensión y bienestar, a través del cual envolver, contener y devolver al grupo un modo abierto, de "estar bien con" los otros, respetando los turnos que el lenguaje articulado requiere para que podamos escuchar a los demás y ser escuchados nosotros mismos.

## ➤ **2. h. Tiempo de espera.**

¿Cuántas veces nos adelantamos, cuántas veces corregimos y tachamos sus cuadernos, cuántas veces los inhibimos?

¿Cuántos niños inhibidos, que por no distorsionar el funcionamiento de la clase, tantas cosas reprimen, guardan, debilitando su autoafirmación y su deseo de aprender?

La capacidad del docente para esperar el lento surgimiento del deseo del niño, de lo más genuino y espontáneo de él, es un extenso tema a desarrollar que se relaciona entre tantas cosas con el respeto por el niño, la aceptación de las diversidad, de las diferencias individuales.

## ➤ **2.i. Disfrute del adulto por el sano movimiento del niño**

La tolerancia del docente al desborde de excitación del grupo, la captación de lo que está sucediendo y la búsqueda de canales de contención, requiere de una sólida formación en psicología dinámica y social (grupal e institucional).

Por otro lado el disfrute del adulto tanto por el accionar del niño que busca "dar forma" y crear, como por aquel accionar, que ya incluye la capacidad de realización, resultan dos momentos claves de un buen proceso de aprendizaje.

## **REFLEXIONES FINALES**

Comencé esta ponencia hablando de un caso concreto, de una viñeta, y terminaré con otra viñeta. Tal vez sea para mi gusto la mejor manera de articular los elementos teóricos con los elementos prácticos que son los que realmente importan.

Hace muchos años me encontraba haciendo una observación como Psicomotricista dentro de un jardín de infantes. La psicóloga me pidió fuera a observar una clase de 4 años, donde la mayoría de los niños presentaban problemas de conducta y estaban desbordando tanto a la maestra de clase como al jardín todo. Esta maestra presentaba un delicado estado emocional y físico (anorexia-bulimia y depresión). Entré al grupo, me presenté, y me senté en el piso en un rincón tratando de no interferir en la dinámica de clase. El caos era mayúsculo, los niños se pegaban, se gritaban, hablaban unos arriba de los otros, no cuidaban sus objetos personales, no escuchaban las consignas de la maestra de clase, los proyectiles y la agresividad entre ellos cabalgaba. Al finalizar las dos horas de observación, me acerqué a la maestra y le pedí si para la próxima semana podría concurrir nuevamente y leerles un cuento a los niños, a lo que asintió de buena gana.

A lo largo de estos años de mi labor como Psicomotricista he ido recopilando una biblioteca infantil, referida sobre todo a las angustias primarias en torno al

cuerpo y a la exploración física del entorno. Fui a ella y tome un libro llamado "Cómo duele"<sup>23</sup> que me regaló como modo de ayudarme, mi querida amiga y Psicomotricista Cristina Steineck cuando una paciente casualmente de 4 años, cayó mal del espaldar y se fracturó un brazo. Relata la historia de un niño sumamente inquieto que en el desenfreno del recreo escolar, se golpea mientras juega al fútbol contra un árbol y lo deben llevar al hospital. El niño transmite todos sus temores ya que lo tienen que intervenir quirúrgicamente de una fractura en su pierna. Los compañeros lo van a visitar al hospital, el mantiene un mutismo total, producto de la angustia previa a la operación. Por estar internado no puede ir a un paseo al zoológico que realiza toda la clase, pero finalmente al volver a clase todos le firman y dibujan sobre el yeso y se rescata de su angustia y dolor.

Antes de comenzar la lectura del cuento y viendo el caos del grupo, hice lo siguiente:

- despejar el espacio de bancos y mesas.
- Invitar a los niños a sentarse en la alfombra formando una ronda (que no fue posible)
- Tener frente a nosotros un pizarrón donde escribir con cautela las reglas a las que teníamos que atenernos para poder escuchar el cuento que iba a leerles.
- Las reglas escritas en el pizarrón, elaboradas en forma conjunta con los niños, se transformaron en algo kilométrico dada la falta de contención de los niños. Especialmente la primer regla, la de los cuidados físicos fue desglosada en forma detallada: no vale pegar de verdad, no vale ahorcar, no vale cinchar de los pelos, no vale morder, no vale hundir los ojos, no vale tirar cosas por la cabeza, no vale pellizcar, no vale pisar al otro, etc.

Durante la lectura del cuento hube de tener especial cuidado en los intervalos, en las pausas, para que los niños bajaran la "temperatura" elevada que tenían. Esas pausas, que no permitían continuar escuchando la emocionante historia, que tanto tenía que ver con su situación real, eran "silencios que hablaban por sí solos y no vacíos de contenido", que movilizaban en la mente de los niños seguramente imágenes personales angustiantes. La distensión fue ganando terreno, la envoltura que iba logrando con mi voz y con la emoción que transmitía a través de ella, las rupturas necesarias para escuchar el silencio y mantener la postura, fueron claves.

Al finalizar el cuento, los invité a dibujar. Sentados en sus mesas, cuidando el material, recorrí niño por niño, agachándome, conversando, atenta a que la temperatura que había descendido se mantuviera estable y haciendo a veces intervenciones hacia el grupo en general, volviendo a otro niño que me miraba invitándome al diálogo.

"Faltan cinco minutos para que termine este dibujo"... "faltan diez minutos para irnos a casa"....

---

<sup>23</sup> "Hablemos de cómo duele" Martínez I. Vendrell, María y Capdevila Roser. Ediciones Destino. Barcelona 1987.

Todos prontos con sus camperitas puestas, la mochila al hombro.... me despido... colocamos las sillas, mesas en sus lugares iniciales, cuando me dispongo a borrar las reglas escritas en el pizarrón... al unísono varios niños "no las borres, dejalas escritas para siempre".

Hablar del lugar del cuerpo en la enseñanza, es entre otras tantas cosas, hablar del cuerpo del maestro sin desprenderlo de su psiquis.

## BIBLIOGRAFIA

1. Battro, A. (1971) "Diccionario de epistemología genética", Editorial Proteo, Bs.As.
2. Bonnevaux, M.; Ponce de León, E.; Ravera, C. (1999) "Tratamiento interdisciplinario de tempranos que consultan por retraso significativo del lenguaje y o psicomotriz". Revista Uruguay de Psicoanálisis N° 90, de la Asociación Psicoanalítica Uruguaya.
3. Devereux, G. (1977) "de la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento", Siglo Veintiuno editores S.A., México.
4. Fernández Alicia, (1987) "La inteligencia atrapada", Ediciones Nueva Visión, Buenos aires, 1987. Cap. IV Lugar del cuerpo en el aprender
5. Fernández Alicia, (1992) "La sexualidad atrapada de la señorita maestra" Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, Cap. II. Discursos sobre el cuerpo.
6. Freud A., (1971) "Normalidad y patología en la niñez", editorial Paidós.
7. Foucault, M. (1999) "Estética, ética y hermenéutica", Editorial Paidós, Bs.As.
8. Devereux, G. (1977) "de la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento", Siglo Veintiuno editores S.A., México.
9. Llorca Linares M., Ramos Díaz, V., Sánchez Rodríguez, J., Vega Navarro, Ana, "La práctica Psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento" . Ediciones Aljibe. Málaga. España
10. Martínez I. Vendrell, María y Capdevila Roser, (1987) "Hablemos de cómo duele". Ediciones Destino. Barcelona.
11. Piaget, J. (1978), "La psicología del niño", 8ava edición, Ediciones Morata, Madrid.
12. Piaget, J. (1972), "La formación del símbolo en el niño", Fondo de Cultura Económica, México.
13. Piaget, J., (1973) "La formación del símbolo", Fondo de Cultura Económica, México.
14. Ravera, C., (1998) "Juego y Psicomotricidad" Libro "Educación Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas". Asociación Psicoanalítica del Uruguay. APU.
15. Rodulfo, R. (1999) "Dibujos fuera del papel. De la caricia a la lecto escritura en el niño". Editorial Paidós. Bs.As.
16. Volinski de Hoffnung, P. y otros (1986) , *El juego en Psicoanálisis de Niños*, A.P.U.
17. Winnicott, D., (1979) "Realidad y juego" , Editorial Gedisa, Barcelona.