

**INSTITUTO UNIVERSITARIO
CE.D.I.I.AP.**

LICENCIATURA EN PSICOMOTRICIDAD



ESPACIO Y CONSTRUCCION DEL SUJETO

Los espacios cotidianos en el desarrollo del niño

Autor: Rosina Sallés

Tutor: Lic. Psicom. Claudia Ravera

2014



INDICE

Introducción.....	4
1. Espacio como concepto.....	7
2. El espacio es una construcción.....	12
2.1. Dimensión cognitiva – Desarrollo de la noción de espacio.....	15
2.2. Dimensión emocional – afectiva.....	20
3. Espacios cotidianos.....	25
3.1. La casa.....	29
3.1.1 La casa y el cuerpo.....	32
3.2. La escuela.....	34
3.3. El barrio y la ciudad.....	36
3.4. Espacio virtual.....	38
4. Espacio y Psicomotricidad.....	39
4.1. La sala de psicomotricidad, un espacio de juego donde se pone en juego el cuerpo y el movimiento.....	39
4.2. La sala de psicomotricidad, ¿un espacio neutro?.....	41
4.3. La sala de psicomotricidad, ¿un espacio para revivir y resignificar angustias arcaicas?.....	42
4.4. La sala de psicomotricidad ¿espacio transicional?.....	45
4.5. Las producciones en la sala de psicomotricidad.....	47
4.5.1. La casa en la sala de psicomotricidad.....	48
4.5.1.1. La construcción de casas.....	48
4.5.1.2. El dibujo de la casa.....	50

Conclusiones.....52

Referencias Bibliográficas.....

Referencias Bibliográficas en línea.....

Bibliografía Consultada.....

*“¿En qué se parecen un educador y un arquitecto?
...en que algo de lo más importante que fabrican es
poco tangible y se reconoce a posteriori, por sus
efectos. No está visible en los planos, ni en las
planificaciones.”*

Goncalvez da Cruz.

INTRODUCCION

El transcurso de estos años de estudio me ha llevado a reflexionar sobre la manera en que podrían vincularse los aportes de la psicomotricidad, que se ocupa del cuerpo en relación con el otro y los objetos en un espacio, y los aportes de la arquitectura considerada como espacio vivencial del hombre.

¿Hay relación entre las cualidades del espacio y los comportamientos que los niños desarrollan en él? ¿El carácter del espacio genera y/o determina campos emotivos, relaciones sociales, y situaciones lúdicas?

El espacio es considerado dentro de los diferentes abordajes psicomotores – educación, reeducación y terapia- como uno de los parámetros más importantes para conocer al sujeto. Ya sea que observemos, evaluemos o directamente trabajemos con el niño, la perspectiva que nos va a interesar será el uso que él hace del espacio que lo rodea, y la forma de irse adecuando al mismo.

Desde una perspectiva diferente, el **objetivo** de este trabajo será:

Profundizar acerca de la función del espacio como contenedor de la vida del niño, como lugar donde se desarrolla y se construye como sujeto. En este proceso de reflexión, se tendrá en cuenta específicamente el desarrollo del niño.

Durante el desarrollo del niño, el espacio se encuentra en constante construcción, es un espacio que *“surge desde el cuerpo en un contexto y se constituye como una envolvente dinámica, receptiva de las huellas que el medio le imprime, en una mutua transformación entre el niño y su entorno”*. (Cabanellas, I., Eslava, C. coords. “et al”, 2005: 19p.)

En la vida cotidiana, no solemos hacer un análisis de nuestra interacción con los espacios en que vivimos, sino que generalmente estos espacios pasan desapercibidos, los habitamos no siendo plenamente conscientes de ellos.

Coriat se refiere al espacio como un “factor activo” en el desarrollo del individuo. Nos habla de un co-protagonismo del espacio y los objetos con el individuo: *“La vaga imagen de un escenario mudo y estático, es sustituida por la certeza inquietante del espacio como co-protagonista en nuestros actos, pensamientos, deseos y decisiones”*. (Coriat, S., 2005:55p.)

El arquitecto Jorn Utzon (1995) se refiere a la relación de dependencia que tenemos con un contexto: *“El entorno nos influye mediante su dimensión, luz, sombra, color, etc. Nuestra condición es completamente dependiente del hecho de vivir en la ciudad o en el campo, de si nos encontramos en una habitación grande o pequeña”*. (Citado por: Cabanellas, I., Eslava, C. coords. “et al”, 2005: 215p.)

En este trabajo se tratará la relación del niño con el espacio desde la dimensión emocional afectiva, de vínculos y significados de los espacios habitados del niño, donde juegan su rol las experiencias, las emociones, la imaginación, los recuerdos, y también desde la dimensión cognitiva del desarrollo de la noción de espacio, del control del espacio como problema lógico. Estas dos dimensiones lejos de ser opuestas, deberían darse en forma complementaria y darían cuenta del sujeto como globalidad.

En el trabajo habrá aportes desde la psicomotricidad y el psicoanálisis, desde la pedagogía y la filosofía, pero también desde la arquitectura, en este intento de relacionar las disciplinas, y aproximarse al desarrollo del niño desde distintas perspectivas.

En el primer capítulo se hará una revisión del concepto de espacio. En el segundo capítulo se tratará sobre el espacio como construcción desde sus dos dimensiones, la dimensión cognitiva del desarrollo de la noción de espacio, y la dimensión emocional-afectiva.

En el tercer capítulo –corazón de esta monografía- se tratarán los espacios cotidianos y su significado en el desarrollo del niño, haciendo hincapié en la casa, el espacio escolar, el espacio del barrio y la ciudad, y el papel del espacio virtual hoy.

En el cuarto capítulo se tratará el espacio en psicomotricidad, desde diferentes lecturas posibles de la sala de psicomotricidad, y las producciones que el niño realiza en ella, especialmente “la casa”.

En la conclusión final, más allá de buscar una integración de todo el material expuesto, intentaré evaluar si las preguntas planteadas al comienzo han sido respondidas, aunque sea parcialmente y si la hipótesis que se propuso se puede confirmar o por lo menos se puede proyectar hacia una futura investigación del tema.

“..paso del espacio espacializado al espacio espacializante.”

Merleau-Ponty, 1945.

1. ESPACIO COMO CONCEPTO

El concepto de espacio ha variado según las civilizaciones y las distintas visiones filosóficas o científicas. Unas u otras nos hablan de un espacio objetivo y cuantificable, pero también de un concepto de espacio vinculado a la experiencia que el sujeto tiene en él.

Como plantea Ferrater Mora, en la **filosofía antigua** (Platón, Aristóteles, y época helenística en general), el concepto de espacio fue manejado desde la oposición entre lo lleno y lo vacío, concepción paralela a las oposiciones entre materia y espacio y entre el ser y el no ser. En la edad media, especialmente los escolásticos, establecieron una distinción entre espacio real (finito, espacio de los cuerpos), y espacio imaginario (potencialmente infinito, más allá de las cosas).

Las **teorías modernas** son abundantes pero las concepciones aristotélicas y escolásticas subyacen en varios autores, filósofos o científicos, quienes en general concibieron el espacio como un “continente universal” de las cosas, como algo definido por los objetos.

El espacio es un elemento central en la filosofía de Descartes (1596-1650), quien introduce las nociones de lugar y situación, estableciendo el modo como un cuerpo se orienta en el espacio según tres dimensiones y donde conserva su identidad a pesar de los cambios de lugar. Para Descartes el espacio es una “res extensa” (del latín, res=cosa) y es conocido a priori, no es “sensible”, es “inteligible”. Esta interpretación racionalista del espacio, será también la de Kant, para quien el espacio es una “cosa en sí”.

Locke (1632-1704) se interesa por el origen de la noción de espacio, y plantea que es obtenida por medio de la vista y el tacto, formando una “idea simple” con “modos” de distancia, capacidad, intensidad, etc.

Las discusiones sobre la naturaleza del espacio (y del tiempo) continúan en el siglo XVIII centrándose en las concepciones polémicas de Newton y Leibniz.

La interpretación más común de las ideas de Newton (1642-1727), es que el espacio es una “entidad absoluta”, realidad independiente de los objetos y sus movimientos, y que el espacio “relativo”, es una medida de los espacios absolutos, determinada por nuestros sentidos mediante su posición respecto a los cuerpos.

Leibniz (1646-1716), manifestó contra esta concepción Newtoniana, planteando que el espacio no es un absoluto, sino que es una relación, un orden de coexistencia de las cosas.

Para Kant (1724-1804), el espacio es una forma a priori de la sensibilidad, no es un concepto derivado de la experiencia del sujeto, sino que es una representación necesaria a priori para esta experiencia, es una intuición pura.

Durante el siglo XIX, se introdujo a la discusión sobre el espacio, el tema del origen de la noción de espacio.

El espacio fue objeto de consideraciones geométricas, físicas y psicológicas, determinándolo como “lugar de las dimensiones”, como relativo al tiempo y la materia, o como objeto de la percepción.

En las consideraciones de carácter físico principalmente, aparecen las concepciones clásicas del espacio como “continente absoluto” y como sistema de relaciones; las de carácter psicológico ponen el acento en la experiencia del sujeto en el espacio. En un intento de armonizar estos puntos de vista, se podría decir que el espacio “psicológico” es el modo determinado de un organismo de estar en el espacio “físico”, la manera como lo vive y lo experimenta.

(Ferrater Mora, J., 1999.)

Como expresa Giedion (1978), refiriéndose al espacio en el arte y la arquitectura, el espacio se aprehende cuando es vivido e investido por el sujeto, un espacio en permanente cambio percibido por un sujeto en movimiento: *“A fin de poder comprender la verdadera naturaleza del Espacio, el espectador debe proyectarse a través de él. (...) El Espacio, en la física moderna, es concebido en relación a un punto de vista móvil, no como la entidad absoluta y estática del sistema barroco de Newton.”* (Citado por: Sato Kotani, A., 2010:63p.)

En esta línea de concepción del espacio, se inscriben los aportes de la psicología genética de Piaget (1896-1980) y Wallon (1879-1962), donde es el sujeto, actuando sobre el espacio y los objetos, quien construye la noción de espacio; y los aportes de Merleau-Ponty (1908-1961), quien plantea el espacio como “vivencia”, como lugar de las relaciones y no como simple contenedor de objetos.

Wallon hace una distinción de espacios, señalando diferentes planos de nuestro contacto con el mundo exterior. Estos contactos surgen de los diferentes niveles de actividad sensoriomotriz y mental. Desde el punto de vista sensoriomotor, el espacio es el medio donde se despliegan nuestros gestos; desde el punto de vista operatorio es el lugar de la organización de los objetos en relación a nuestros actos; y desde el punto de vista mental es el lugar del pasaje del acto a la representación y al lenguaje. (Wallon, H., 1962)

El “*espacio ambiente*”, donde se dan las relaciones entre los objetos, se puede analizar por sus referencias permanentes, como los puntos cardinales por ejemplo, y es en este espacio donde se dan las relaciones del sujeto con los objetos y se plantean las situaciones de posición. El “*espacio postural*” es el de nuestros gestos y forma parte de nuestro propio cuerpo. Estos dos espacios son “indivisibles y complementarios”, y su relación y evolución permitirá la representación del espacio. (Wallon, H., 1962: 30p.)

Para Wallon, hay otros espacios más allá del espacio concreto: espacio donde se dan las representaciones y las operaciones mentales, espacio donde situamos la imagen de los objetos reales, espacio de los recuerdos, de las ficciones, de los sueños, espacio que interviene en la función del lenguaje. (Wallon, H., 1962)

Creo importante aquí nombrar a **Winnicott** y sus aportes en relación al espacio transicional, al cual se refiere como una zona intermedia de experiencia donde se da el cruce o encuentro de la realidad interior y exterior del sujeto, zona intermedia entre lo subjetivo y lo real-objetivo, y que constituye la mayor parte de la experiencia del bebé. (Winnicott, D., 1979)

“Desde el principio el bebé vive experiencias de máxima intensidad en el espacio potencial que existe entre el objeto subjetivo y el objeto percibido en forma objetiva, entre las extensiones del yo y el no-yo. Ese espacio se encuentra en el juego recíproco

entre el no existir otra cosa que yo y el existir de objetos y fenómenos fuera del control omnipotente". (Winnicott, D., 1979: 88p.)

Merleau-Ponty plantea que debemos pensar el espacio como el medio gracias al cual son posibles las relaciones entre sujetos y objetos, como un espacio "espacializante" con el potencial de sus posibles conexiones, y no como un vacío "espacializado" por los objetos.

Este espacio "geométrico" está atravesado por otra espacialidad: la de los juegos de los niños, la de los sueños, un espacio que no es un lugar físico sino que es un acontecer. Pero estos espacios presuponen como condición de su posibilidad el espacio geométrico: *"la angustia, la alegría, el dolor vividos, son referidos a un lugar del espacio objetivo en el que se encuentran sus condiciones empíricas."* (Merleau-Ponty, M., 1984: 303p.)

Merleau-Ponty entiende al espacio como vivencia, plantea que no percibimos el espacio por un especial "estado de consciencia", o por actos determinados, sino que la forma de percepción del espacio expresa la vida total del sujeto, la forma de vivir su mundo a través de su cuerpo. Marca la diferencia entre la "percepción del espacio" y la "experiencia del espacio": *"En la actitud natural, no tengo percepciones, no sitúo este objeto al lado de este otro y sus relaciones objetivas, tengo un flujo de experiencias que se implican y se explican una a la otra lo mismo en lo simultáneo que en la sucesión."* (Merleau-Ponty, M., 1984: 296p.)

Según el Diccionario de la Real Academia Española, espacio es la extensión que contiene toda la materia existente, así como también es la parte que ocupa cada objeto sensible. El concepto se refiere también a la distancia entre dos cuerpos, o al transcurso de tiempo entre dos sucesos. (Real Academia Española, 1970)

Esta definición contiene la noción de espacio como envoltura, que contiene, y la noción de espacio como separación, como distancia entre dos cuerpos. También se refiere a su aspecto tridimensional, como lugar que ocupa cada objeto y a su relación con el tiempo, como espacio entre acciones.

Al analizar el espacio a través de las distintas concepciones, vemos lo inabarcable del concepto, ya que cada una considera algún aspecto posible de

todos los que contiene el espacio: su aspecto cuantitativo y cualitativo, corporal y de los objetos, de la acción, el espacio imaginario, de la representación, de los sueños.

El **objetivo** de este trabajo es ir más allá de un espacio de lugares, de objetos, de emociones, de un espacio corporal, e intentar ver el espacio como entorno vital, como ámbito cotidiano del niño.

“El cuerpo ocupa el espacio, se apropia de él, se construye en epicentro de ese espacio, se convierte en núcleo del que parten radios, define alrededores, reconoce contornos, instaure periferias...es fuente y destino de iniciativas, y se mira en los espejos que le prestan los otros cuerpos”.

M. Delgado, 2001.

(Citado por: Cabanellas, I., Eslava, C., “et al”, 2005:216p)

2. EL ESPACIO ES UNA CONSTRUCCION

Dice Wallon que la imagen de espacio puede ser la de una extensión indefinida, un medio sin límites que contiene toda la realidad material y las fuerzas que actúan en él, imagen muchas veces considerada como algo intuitivo inmediato, pero, *“lejos de ser una noción primitiva, el espacio corriente es una construcción”*, una construcción que comienza muy precozmente con los primeros gestos del niño, y que va pasando por diferentes niveles progresivos. (Wallon, H., 1962: 29p.)

También plantea que el descubrimiento de las relaciones entre el espacio corporal y el mundo exterior, se va desarrollando en formas diversas y cada vez más complejas siguiendo la edad del niño y los diferentes niveles de coordinación de sus actividades viso- kinestésicas.

En un primer momento será el **“espacio bucal”** el espacio de exploración de los objetos, es la etapa en que los bebés llevan todo objeto a la boca.

Luego se sumará el **“espacio próximo”** que le permite relacionarse con los objetos que están al alcance de su mano, pero aún sin poder trasladarse a su búsqueda. En esta etapa los objetos son vistos por el niño quien reacciona queriéndolos tomar, provocando un conocimiento no solo visual, sino táctil y kinestésico asociado.

Cuando el niño comienza a desplazarse mediante el gateo y luego la marcha, se agrega el **“espacio locomotor”**. En este espacio el niño podrá apreciar distancias y direcciones, y tomar conciencia del espacio alejado de él.

A partir de aquí, y a través de su acción en el espacio, el niño descubre el mundo que le rodea, lo recorre, lo aprehende, podrá así unificar los espacios próximos y apreciarlos como un espacio total. (Wallon, H., 1962)

Como plantea Piaget la actividad perceptiva, en especial la mirada, tiene gran importancia en la construcción del espacio previo a la posibilidad del niño de desplazarse. Las acciones de coordinar miradas, para comparar, anticipar, y sobre todo trasponer, tienen directa relación con la inteligencia senso-motriz.

Piaget se refiere a “ilusiones perceptivas”, como la de peso por ejemplo, que es una especie de anticipación de las relaciones de peso y volumen. Estas implican una actividad que debe crecer con la evolución intelectual pasando a una actividad perceptiva misma de exploración. (Piaget J., 1973)

Movilizándose en el espacio logrará, por casualidad primero e intencionalmente después, tomar objetos, empujarlos, tirarlos, recogerlos, arrastrarlos, reconociendo así sus propiedades, relacionarlos entre sí y consigo mismo. Juegos de cubrir y descubrir objetos, vaciar y llenar recipientes, dispersar y juntar, introducir y sacar objetos de adentro de otros, apilar y tirar, le permiten descubrir relaciones espaciales de adentro-fuera, cerca-lejos, arriba-abajo, delante-detrás.

Coriat plantea que el medio físico, el entorno vital del niño le presenta constantes desafíos, conflictos cognitivos que el niño resuelve creando nuevas experiencias que le permiten ir construyendo su relación con el espacio y los objetos: el bebé ve un juguete y quiere tomarlo, pero no puede acceder a él desde el suelo; un banco lo separa y a la vez lo conecta con el juguete. Es un conflicto, vivido como un desafío donde el bebé y el banco, ambos, “interactúan” en su resolución. El bebé produce avances hacia la posición erecta y cuando lo consiga se apropiará de los juguetes, pero también descubrirá un nuevo campo de acción: el piso y los objetos que se encuentran sobre el, no ya desde el gateo, sino desde una totalidad posibilitada por la visión de conjunto que permite la bipedestación. (Coriat, S., 2005)

En la medida que el niño pueda moverse en el espacio, un espacio amplio, continente y seguro, vivirá su experiencia en constante interacción con personas y objetos investidos en la interacción. Estos objetos significativos para el niño afectan el espacio, lo construyen, lo transforman y son puntos de interés hacia los que el niño se ve atraído, retándolo a conquistar y dominar el entorno.

Es esta dinámica de mutua transformación entre sujeto, espacio y objetos, donde el cuerpo es el soporte y la acción es el medio, lo que permite el conocimiento y construcción del espacio. (Cabanellas, I., Eslava, C. coords. "et al", 2005)

“Aún cuando, mas adelante, el pensamiento y la percepción del espacio, se liberen de la motricidad y del ser en el espacio, para que podamos representarnos el espacio es preciso que hayamos, primero, sido introducidos en él por nuestro cuerpo y que este nos haya dado el primer modelo de las transposiciones, de las equivalencias, de las identificaciones, que hacen del espacio un sistema objetivo y permiten a nuestra experiencia ser una experiencia de objetos, de abrirse a un “en-sí”.” (Merleau-Ponty, M., 1984: 159p.)

Si bien hemos separado, para mejor exposición del tema, la construcción del espacio desde un punto de vista cognitivo y un punto de vista afectivo, sabemos bien que son dos dimensiones inseparables y se construyen interrelacionadas. Por eso cuando hablamos de espacio y objetos no debemos dejar de considerar el investimento afectivo que se genera a partir del encuentro con las personas significativas de su vida.

“El espacio llama a la acción, y antes de la acción la imaginación trabaja”.

G. Bachelard

2.1. Dimensión cognitiva – Desarrollo de la noción de espacio

Nos dice Flavell que según Piaget, la noción de espacio es el producto de la interacción entre el organismo y el medio. Implica una organización de las percepciones cada vez más coherente y un equilibrio progresivo entre las percepciones y los esquemas motores. (Flavell, J.H., 1983)

La teoría de Piaget permite comprender que la “percepción de buenas formas” (formas euclidianas simples) se desarrolla con la edad en función de la actividad sensorio motriz: movimientos de la mirada, exploración táctil, análisis imitativo, transposiciones activas, coordinación de perspectivas. (Claudia)

El desarrollo de la noción y concepto de espacio en el niño está directamente relacionado con el desarrollo de la noción de objeto, nociones que requieren por parte del niño una “externalización y des-subjetivación progresivas”. (Flavell, J.H., 1983: 152p.)

En una primera etapa de la vida del niño existen diferentes espacios no coordinados, son los espacios de las principales acciones del bebé: el espacio bucal, visual, auditivo y táctil.

“El mundo que el niño es capaz de construir en ese momento, es un mundo sin objetos sustanciales, sin espacio estructurado, sin tiempo, vivido por un sujeto que se ignora a sí mismo y percibe la realidad sólo a través de su propia actividad”. (Diaz Rosselló, J.L., “et al”, 1983)

Como plantea Flavell, la progresiva coordinación entre visión y prensión, entre los cuatro y ocho meses de vida (tercer subestadio del período sensoriomotor definido por Piaget), permitirá que los diferentes espacios, desconectados en un principio, poco a poco se constituyan en un espacio único. Aún no existe noción de las acciones ni conciencia de los objetos como elementos separados de sí

mismo. Es un espacio egocéntrico, referenciado a sí mismo y los objetos son percibidos y tienen permanencia sólo en el campo de acción del bebé.

Entre los ocho y doce meses de vida (cuarto subestadio), paulatinamente los cambios de posición le permitirán percibir cambios de formas y perspectivas diferentes. Habrá una mejor noción de las distancias, el niño se acerca a los objetos, los busca detrás de otros, comenzando a percibir la profundidad y a distinguir el espacio lejano. Alrededor de los nueve o diez meses el niño tiene mayor conocimiento de sí mismo como un cuerpo en el espacio y de los objetos como elementos permanentes. Aún maneja un espacio egocéntrico, pero la noción de espacio progresa en cuanto a la objetividad, en base a relaciones elementales entre sujeto y objeto, por ejemplo puede esconder un objeto y volver a tomarlo.

Entre los doce y dieciocho meses (quinto subestadio), a medida que el niño logra realizar sus propios desplazamientos, tendrá una percepción más homogénea del espacio, un espacio que lo incluye, pero está diferenciado de él. Tendrá la posibilidad de ir hacia su objetivo, manipular y desplazar objetos, se interesará por las relaciones entre objetos: hará torres de cubos, colocará objetos dentro y fuera de otros por ejemplo. En esta etapa hay un espacio constituido, pero aún no representado. Lo que el niño percibe se organiza en un espacio homogéneo y el niño tiene conciencia de sus desplazamientos y de los desplazamientos que percibe directamente, no reconstruye aún los desplazamientos que no ve.

De los dieciocho a los veinticuatro meses (sexto subestadio), el niño ya concibe su cuerpo como un objeto más en el espacio y tiene noción de permanencia de objeto definitiva independiente del sujeto. En este momento el niño se representa los desplazamientos no visibles lo que le permite, por ejemplo, encontrar un objeto escondido aunque no haya visto los desplazamientos que se realizaron para esconderlo. (Flavell, J.H., 1983)

Al finalizar el periodo sensoriomotor el niño ha construido un mundo de objetos permanentes relacionados en el tiempo y en el espacio, y será capaz de representar objetos y hechos a través de un significante, evocando objetos no presentes, creando situaciones que se asemejan a la realidad, realizando un juego simbólico. (Flavell, J.H., 1983)

Surge la imagen mental, una de las cinco conductas destacadas por Piaget, junto al dibujo, la imitación diferida, el juego simbólico y el lenguaje, que darán acceso a la representación mental. (Piaget, J., Inhelder B., 1984)

A partir de esta etapa, las posibilidades de conocimiento y manejo del espacio cambian de forma importante, ya que a los datos que obtiene mediante la acción, se le suma el aporte de la representación.

De acuerdo a los planteos de Piaget, el niño construirá paralelamente tres tipos de **relaciones geométricas con el espacio**:

En el período preoperatorio, de los dos a los seis ó siete años aproximadamente, el espacio se refiere aún a su propio punto de vista, no es un espacio objetivo, el espacio está en parte representado pero aún centrado en su propio cuerpo. En esta etapa incorporará los *conceptos espaciales de carácter topológico*, con lo cual podrá manejar relaciones de proximidad, separación, orden, envolvimiento, entre los objetos y de éstos en el espacio.

El cuerpo es el sistema de referencia del niño y deberá utilizar los ejes de su cuerpo como coordenadas del espacio que lo rodea. La noción de derecha e izquierda en sí mismo le permitirá relacionar los objetos entre sí.

En el período operatorio o de las operaciones concretas, de los siete a los once años aproximadamente, tendrá acceso a *relaciones espaciales de carácter proyectivo*, donde hay percepción de ángulos, lo que le aporta la capacidad de entender como se ve un objeto desde diferentes puntos de vista del observador. A los nueve años aproximadamente esto permite el dibujo de la perspectiva.

Finalmente integrará las *relaciones de tipo euclidianas*, lo que permitirá la utilización de un sistema de representación formal de las propiedades de los cuerpos y figuras geométricas, propiedades que permanecen constantes si las figuras o cuerpos sufren transformaciones, movimientos verticales, horizontales o giros. El espacio euclidiano se define mediante tres ejes rectangulares y la situación de un objeto está dada por sus coordenadas en relación a estos ejes. (Flavell, J.H., 1983; Le Boulch, J., 1983)

Manejar el espacio proyectivo y euclidiano, implica poder situar los objetos según sistemas de referencia exteriores al objeto.

En el espacio proyectivo, la referencia es un observador específico quien sitúa los objetos en el espacio y percibe a éste con la proyección de su punto de vista concreto.

En el espacio euclidiano, la referencia es un sistema de coordenadas mediante el cual se pueden representar y ubicar los objetos en el espacio desde un punto de vista objetivo, externo al observador. (Le Boulch, J., 1983)

Este desarrollo de las relaciones con el espacio se refleja en el manejo del **espacio gráfico**, en el dibujo del niño. En un comienzo el espacio gráfico no tiene orden, los objetos se dispersan sin referencias espaciales. Aproximadamente a los cuatro ó cinco años hay una búsqueda de orientación de los elementos del dibujo. A partir de aquí hasta los diez años aproximadamente el niño dibuja lo que conoce del objeto, no lo que ve del mismo, y considera relaciones del tipo topológico entre los objetos. A partir de los once años aproximadamente el dibujo será realista, tomando en cuenta lo que ve del objeto y las posiciones y proporciones de los objetos, entrando en las relaciones del tipo proyectivas y euclidianas. (Piaget, J., Inhelder B., 1984)

En base a lo anteriormente expuesto según los diferentes autores, podemos concluir que la noción de espacio es una construcción, que comienza tempranamente y tiene un desarrollo progresivo a lo largo de la vida del niño. Esta estructuración del espacio se da simultáneamente y en interrelación con el desarrollo de la noción de cuerpo propio y de la noción de objeto, y se basa en la acción y experimentación del niño en el espacio y sobre los objetos.

A lo largo de los dos primeros años de vida, se dará un pasaje desde un espacio adherido a su propio cuerpo, configurado por diversos espacios sensoriales, hacia un espacio único, objetivo y homogéneo donde su cuerpo como totalidad es un objeto más.

Las relaciones geométricas del niño con el espacio evolucionarán desde una posición egocéntrica donde su punto de vista es el único posible, hacia relaciones y direcciones espaciales distanciadas de sí mismo, donde el sujeto puede analizar

el espacio a través de la observación incorporando sistemas espaciales de referencia complejos.

Como plantean Cabanellas y Eslava, las importantes aportaciones de Piaget abarcan la dimensión lógico-matemática del espacio, valorando las capacidades de comprensión del niño de relaciones espaciales en base a elementos presentados por él y manejando variables simples, quedando el campo de las relaciones infralógicas niño-espacio, como él denominaba, abierto y sin desarrollar. Estas relaciones están orientadas hacia la realidad en sí, permitiendo establecer relaciones espaciales, y comprendiendo que las posiciones en el espacio son relativas al punto de vista del observador. (Cabanellas, I., Eslava, C. coords. "et al", 2005)

Si bien Piaget consideró el papel de la afectividad como el motor de la inteligencia, como la "énergétique" del comportamiento, no es un área que el desarrolló. (Flavell, J.H., 1983)

2.2. Dimensión emocional - afectiva

Se puede analizar entonces una dimensión complementaria a la dimensión lógico- matemática y de apropiación motora del espacio, una dimensión que considera el espacio vivido, *“un espacio sensorial, que acepta las variaciones y los mil matices de la luz y la materia, que acepta el cambio, el tiempo y el movimiento; un espacio sentido por los niños...vinculado a las emociones, a las transformaciones”*. (Cabanellas, I., Eslava, C. coords. “et al”, 2005: 33p.)

La experiencia del niño en el espacio es una experiencia cargada de afectividad, marcada por la relación del niño con los adultos que lo acompañan y habilitan en el descubrimiento del espacio y los objetos, pero también, la acción del niño es guiada e impulsada por su propio deseo de intervenir en el espacio, de acercarse o evitar a los objetos, **de acercarse o alejarse del otro, de separarse de la seguridad del piso y subir a una superficie alta, de entrar o salir de un espacio.**

Este encuentro del niño con el espacio, a través de las experiencias de relación y de la confrontación con el ambiente, le posibilita ir construyendo una imagen personal del mundo, descubriendo su cuerpo y desarrollando su identidad.

“El espacio entre sujeto y objeto, el espacio de la intersubjetividad, la índole de la relación y el grado de diferenciación e indiferenciación condicionan la modalidad del encuentro”. (Resnik, S., 1993: 36p.)

Este espacio de lo afectivo, como sugiere Wallon: *“el trasvase al espacio ambiente de una sensibilidad íntima”*, permite al sujeto desbordar su espacio postural, límite entre el deseo y la acción. (Cabanellas, I., Eslava, C. coords. “et al”, 2005: 34p.)

El útero materno es el primer espacio vivencial del bebé, un espacio envolvente, que frena sus movimientos y le permite sentir su cuerpo al tocar sus límites. Al nacer, el bebé se enfrenta a un espacio ilimitado, que no lo sostiene, no lo envuelve, no limita sus movimientos, pero inmediatamente se generan nuevos límites: los brazos del adulto, la cuna, la ropa.

Los brazos de la madre serán la nueva envoltura protectora, el espacio que le dará la noción de existir, su cuerpo toca a otro cuerpo lo que le dará conciencia de “estar” y “ser”. (De Ajuriaguerra, J., 1982: 55p.)

El niño es movilizado en el espacio en los brazos del adulto en contacto directo con él. Es una movilización placentera, en las distintas formas que tiene la mamá de llevarlo y sostenerlo, durante el amamantamiento, el baño, al cambiarlo, el bebé encuentra posturas que le dan satisfacción. Este espacio vincular del bebé con sus cuidadores, será el primer espacio conformador del sujeto, que lo habilitará luego a la exploración del espacio real. (Aucouturier, B., 2012) Seminario: “La práctica psicomotriz educativa y preventiva” Montevideo, 2012. Duda sobre ref. bibliogr.

Nos dice Doltó: “*El narcisismo fundamental del sujeto (que permite al cuerpo vivir) echa raíces en las primeras relaciones repetitivas que acompañan a la vez la respiración, la satisfacción de las necesidades nutritivas y la satisfacción de deseos parciales, olfativos, auditivos, visuales, táctiles, que ilustran podríamos decir, la comunicación de psiquismo a psiquismo del sujeto-bebé con el sujeto-su-madre*”. (Doltó, F., 1986: 56p.)

Siguiendo a Doltó, estos lugares de su cuerpo donde el bebé experimenta repetidamente tensión o placer asociados a la privación-satisfacción de sus necesidades, es donde el se reconoce a sí mismo. A su vez sensaciones que se repiten como caras, lugares, olores, sonidos, texturas, complementan en el espacio y el tiempo a las satisfacciones que experimenta en sus zonas erógenas y “tejen su narcisismo”.

De esta manera, el lugar donde se repite ese encuentro que satisface sus necesidades se convierte en espacio de seguridad para el niño, espacio de seguridad auditivo, visual, táctil. “*El conjunto creado por este lugar de seguridad constituye el espacio en el cual el vínculo con su madre es potencialmente recobable*”. (Doltó, F., 1986: 57p.)

Salir del espacio de seguridad materno, salir de su ambiente habitual es un gran desafío para el niño, fuente de placer y miedo a la vez.

“Este espacio vivido en los límites imprecisos es objeto de una experiencia emocional intensa, fuente de inseguridad, en la medida en que las posibilidades de toma de información visual siguen siendo muy limitadas. El medio humano debe crear una atmósfera de estabilidad y quietud que incite al niño a continuar con sus investigaciones.” (Le Boulch, J., 1983: 138p.)

La voz y la mirada del adulto actúan también como envoltura espacial, como fuente de seguridad. Cuando el niño comienza a separarse de la madre, se mantendrá dentro de un espacio de proximidad corporal, y en el campo de la mirada materna, que actúa como envolvente protectora. (De Ajuriaguerra, J., 1982)

El adulto le habla, nombra objetos y acciones del bebé, marcando así el espacio cercano y lejano, y dando seguridad al niño en su movilización por el espacio.

La fusión y la simbiosis características del primer año de vida del niño, *“significan también miedo al espacio abierto, miedo al mundo como descubrimiento. El proceso de diferenciación entre self y no-self constituye una apertura al espacio y al fundamento del concepto de número y de la geometría”*. La salida de esta simbiosis es angustiosa, y *“todo desplazamiento en el espacio y el tiempo evoca el nacimiento, la separación originaria. Toda adquisición en el proceso de maduración e individuación, personifica un tránsito espacial, un “puente” que atravesar en el tiempo”*. (Resnik, S., 1993: 37p.)

El desarrollo de la noción de espacio se desarrolla en paralelo a la capacidad de simbolizar, a la capacidad de representación del mundo, basado en la diferenciación sujeto-objeto, en la *“capacidad de separarse del objeto originario, la madre, pero también de la aceptación de existir, esto es, ex: ser fuera en el mundo, ver el mundo en perspectiva, descubrirse, asumir un punto de vista”*. (Resnik, S., 1993: 38p.)

Con el juego de tirar objetos primero, y con el señalamiento protodeclarativo después, el sujeto comienza a tener la idea de un espacio entre él y el otro. Con la “atención conjunta” se inaugura la exploración del espacio, el “niño viaja por el espacio a través de la atención”, y la mamá, si está atenta, responde a su intencionalidad presentándole objetos acompañando con la narratividad. (Guerra, V., 2012) **Duda sobre ref. bibliogr.**

Como plantean Aucouturier y Lapierre, el niño descubre su cuerpo, el espacio y los objetos a través de la actividad motriz. El juego de tirar objetos es justamente una proyección a distancia, es su primera conquista del espacio al que el aún no accede con su cuerpo. Es esa etapa cuando el bebé juega a tirar una y otra vez algún objeto que se le da.

Estos autores se refieren a dos dimensiones complementarias y dialécticas, por un lado el objeto lanzado lejos es la proyección del yo en el espacio. El objeto es “dado” al espacio y luego será dado o lanzado al otro. Esta proyección lejos de sí es deseo de expresión y comunicación. Por otro lado la dimensión dinámica de ir hacia el objeto, por el gesto o el desplazamiento, es apropiación del mundo, apropiación del espacio, representa una apertura al mundo, es la expansión de la persona más allá de sus límites corporales.

“Esta proyección del movimiento lejos de él es lo que le permite “salir de su cuerpo”, “estar” (en el sentido de existir) en el espacio, estar en el mundo”. (Aucouturier, B., Lapierre, A., 1977: 64p.)

En la sala de psicomotricidad podemos observar muchas veces como los niños no pueden jugar a entregar un objeto, sino que se lo quedan contra sí, o niños que lanzan siempre un objeto antes de lanzarse ellos desde un puente al colchón por ejemplo, invistiendo el espacio a través de esas proyecciones del yo.

“A través de esas situaciones de proyección concreta o abstracta, vamos asimismo a descubrir las direcciones, pero no solamente las direcciones racionales, referencias a los planos ortogonales del cuerpo, tales como arriba y abajo, delante y detrás, derecha e izquierda, sino también y en especial la noción inicial de dirección que es la de proyección en el espacio a partir de sí”. (Aucouturier, B., Lapierre, A., 1977: 66p.)

Por lo tanto, el niño tiene un acercamiento emocional al mundo, sus acciones se producen desde el tacto y la mirada, en el deambular sin un objetivo definido, y es en este relacionamiento donde el niño se encuentra con lugares que se vuelven significantes para él. Las personas, los objetos y las sensaciones que lo acompañan forman su espacio envolvente. Pero el niño continuamente sale de esta envoltura y busca su reflejo en lo otro y los otros, lo que le permite modificar y reconstruir constantemente el espacio, en relación con cada contexto. *“El niño vive el espacio*

desde dos lógicas, la dialéctica del dentro y del fuera, que a la vez se encuentran y se oponen, constituyéndose como una unidad dialogante". (Cabanellas, I., Eslava, C. coords. "et al", 2005: 230p.)

Desde esta perspectiva de la relación del niño con el espacio, se hace necesario analizar los espacios donde vive el niño, sus espacios cotidianos, como dicen Cabanellas y Eslava (2005): el "territorio de la infancia", un espacio generador de emociones profundas en la acción cotidiana con él.

3. ESPACIOS COTIDIANOS

La vivencia espacial del hombre es una experiencia cotidiana, es una historia que se realiza todos los días, una experiencia dinámica que se construye y modifica permanentemente.

Para Resnik el comportamiento sería la expresión del sujeto que se mueve corporalmente en el espacio, que actúa sobre su ambiente, pero este comportamiento está también determinado por el sistema de valores de su cultura.

El sujeto busca su propio espacio de vida, espacio físico y mental, un “*lugar donde ser, donde estar, donde encontrar un camino y articular así su espacio de tiempo, en cuanto es un ser histórico*”. (Resnik, S., 1993:64p.)

Apropiarse y arraigarse en un espacio implica establecer una relación con él, integrarlo en la vida cotidiana, transformarlo, “dejar huella” en él, y a su vez el espacio funciona como un espejo para el sujeto que ve reflejadas en él sus acciones y a sí mismo.

Para Merleau-Ponty la relación del hombre con el espacio es la relación que establece un habitante con su medio. Para que un sujeto tenga la experiencia de un espacio, debe vivirlo, encontrarle un sentido, y de esta manera la experiencia transforma el espacio en *lugar*, porque quienes habitan en él lo significan. (Merleau-Ponty, M., 1984)

“*Los lugares son metas o focos donde se experimentan los acontecimientos significativos de la existencia, pero también son puntos de partida, bases de orientación y reconquista del ambiente*”. (Norberg-Schulz, C., 1983: 226p.)

Norberg-Schulz nos habla de una arquitectura de significados más que de funciones prácticas, “significados existenciales” porque forman parte de la vida cotidiana. El hombre necesita experimentar significados en el ambiente en que vive y

cuando esto se verifica, el espacio se convierte en “lugar”, espacio conocido y concreto.

Estos lugares constituyen un “espacio existencial” que sirve de fondo a las acciones humanas, el cual no es un espacio geográfico, definido físicamente, no es “neutral”, sino que posee un carácter cualitativo y está determinado por la experiencia del individuo. Este espacio existencial se constituye en el curso del desarrollo, mediante las relaciones entre el individuo y su entorno, conformando una “imagen” de relaciones tridimensionales entre objetos significativos. Esta imagen no corresponde al espacio perceptible inmediato. Mientras el espacio perceptible varía continuamente, el espacio existencial tiene una estructura relativamente estable, que sirve de referencia para las percepciones transitorias y las convierte en experiencias. El espacio existencial de un individuo tiene propiedades en común con el espacio existencial público, lo que permite al individuo participar en la sociedad y “usar” el entorno de modo significativo. (Norberg-Schulz, C., 1983)

Nos dice Toranzo que en su configuración como lugar, el espacio recoge signos, símbolos y huellas de quienes lo habitan, por lo que no es neutro, sino que es una construcción social.

Cada espacio tiene su característica particular, y de esta manera quienes lo habitan pueden apropiarse de él, generando códigos que le son propios. El individuo tiene ideas o conceptos de los lugares de acuerdo a la cultura en que vive, se recuerdan los lugares en función de situaciones vividas en ellos. Se tienen distintas vivencias de los espacios en una escuela urbana que en una rural, en una casa de la ciudad que en una casa en el campo. (Toranzo V., 2009)

Breyer plantea que el “espacio del habitar” se puede analizar desde un enfoque que ve la Arquitectura como instancia de existencia, haciendo referencia a la pulsión y demanda del acogerse y situarse; a la dupla sitio-lugar; al arraigo a la tierra natal, etc. Se pregunta: “¿sabemos verdaderamente que es eso de habitar?, ¿conocemos al “objeto habitado”?”. *“El Acto de Habitar sería la irreductible demanda del humano para proyectarse, de su Registro del Imaginario, y re-ubicarse en el Registro de lo Real”.* (En: Sarquis, J. comp., 2006: 50p.)

Y es realmente en base a una interacción profunda entre sujeto y espacio que sucede el habitar humano, generándose un intercambio permanente entre el habitante y el espacio habitado.

Dice Bachelard: *“La casa vivida no es una caja inerte. El espacio habitado trasciende el espacio geométrico”*. (Bachelard, G., 1986: 79p.)

El espacio geométrico puede ser medido, ordenado, apropiado objetivamente; pero el espacio habitado dice Calmels, es un espacio de apropiación subjetiva, implica un cuerpo y su movimiento, pero también las proyecciones de ese cuerpo en el espacio a través de la mirada, el olfato, la escucha. (Calmels, D., 2011)

También Bollnow plantea el habitar como una condición fundamental de la existencia humana: habitar es *“tener casa en algún lugar, estar arraigado en él y pertenecer a él”*. (Bollnow, O.F., año?: 464p.)

Cabanellas, Eslava y col. realizaron una experiencia del uso del espacio por los niños con propuestas de espacios de juego, constatando que los niños se apropian de un espacio intensamente: lo recorren, se esconden en él, se protegen, lo poseen, lo comparten, aceptando o transgrediendo las reglas. En su experiencia en el espacio el niño recibe y maneja varias informaciones al mismo tiempo, y utiliza el espacio como medio para confrontar con el otro y construir su identidad.

Observaron que la acción de los niños en los espacios es en base a lo funcional, pero también en base a las emociones, lo que influye en como se forman las relaciones sociales. Se crean grupos de juego puntuales y cambiantes que ellos denominan “grupos emocionales”, representando roles, escenas, pero nunca fijos, siempre cambiantes. Los niños, provocados por el lugar, lo simbolizan desde la espontaneidad. La libertad interpretativa de los espacios genera una libertad lúdica, un juego creativo.

“El grupo construye su espacio, lo entiende y lo utiliza, lo nombra asignándole valores, identificándolo simbólicamente y llegando a efectuar una construcción en común”. (Cabanellas, I., Eslava, C. coords. “et al”. 2005: 55p.)

Delgado dice a este respecto que las prácticas infantiles sobre el espacio funcionan como *“una fabulosa máquina de desestabilización y desmentido”* de una estructura rígida de los lugares. Los niños le dan otros significados a los lugares, los utilizan para otras cosas, y *“de un espacio de posiciones se transita a otro todo él”*

hecho de situaciones". Plantea que el espacio infantil es un espacio para la representación, un espacio para la interacción y la imaginación. (En: Cabanellas, I., Eslava, C. coords. "et al", 2005:15p.).

Muchas veces el espacio se presenta a los niños con valores predeterminados, espacios que no les permiten completarlos con su imaginación, cuando en realidad los niños son capaces de asignar múltiples valores a espacios abstractos y flexibles. Los espacios con intenciones marcadas desde el exterior, y no por los usuarios, determinan acciones, en vez de potenciar la libertad de las acciones. Interesan sobre todo los espacios flexibles, *"aquellos que permitan ser transgredidos o aquellos que por no tener ningún valor los tienen todos"*. (Cabanellas, I., Eslava, C. coords. "et al". 2005: 53p.)

Resnik plantea que la casa, la escuela y la ciudad son los espacios fundamentales en la vida del niño, espacios de aprendizaje, el cual no depende sólo del método, sino también de la calidad de la experiencia que vive el niño. Y es a partir de esta experiencia en el ambiente cotidiano que el niño construye un mundo imaginario, un *"espacio del que parten el proceso de identidad y de diferenciación del sujeto y el pensamiento humano en su modalidad conceptualizante"*. (Resnik, S., 1993:15p.)

“Maison bi-polaire, avec un haut et un bas, un dedans et un dehors, maison ambivalente avec du bon et du mauvais, de l’amour et de la haine.”

D. Anzieu, 1988.

(Casa bipolar, con una parte superior y una inferior, un adentro y un afuera, casa ambivalente de lo bueno y lo malo, del amor y del odio) (Anzieu, D., 1988:138p.)

3.1. La casa

La casa es el ambiente familiar por excelencia, y en él el niño realiza sus primeras exploraciones: la cuna, su habitación, la casa toda, serán los primeros ambientes físicos de exploración del niño.

“Antes de ser “lanzado al mundo”, (...) el hombre es depositado en la cuna de la casa”. (Bachelard, G., 1986:37p.)

La revista *Enfance*, dirigida por Wallon, publica en el año 1952, un artículo titulado “L’architecture et l’enfant” por P.-N. Djelepy. Aquí se plantea el rol de la arquitectura en la educación y la formación del niño, basado en la concepción de que la arquitectura es creadora de entorno material y espiritual, y como tal debería adecuarse a las necesidades de la infancia, ya sean escuelas, hospitales, y la misma vivienda del niño debería tener ambientes adecuados a su momento del desarrollo.

Plantea que la casa paterna es para el niño el vestíbulo de la vida, en ella el niño pasa gran parte de su vida, quizá la etapa más decisiva para su formación en adulto. Es la casa la que asegurará el primer ambiente sano, gracias al cual el niño se desarrollará y fortalecerá. Será en estas condiciones de vida familiar donde el niño adquiere la noción de la existencia que se abre ante él y donde recibe las primeras lecciones de su educación. Es en este marco íntimo donde el niño recibe su formación social elemental que le permitirá en el futuro relacionarse adecuadamente con los demás.

Es en la familia donde se inicia el proceso de subjetivación del individuo, y la casa es el ámbito material en el que vive la familia, por lo tanto el primer espacio físico individual y colectivo del sujeto. Pero la casa permanece más allá de su condición de primer espacio, es un espacio cargado de sentido, es “lugar”, “núcleo fijo y perenne de la intimidad individual”. (Alemán, L., 2006: 25p.)

“La casa de habitación, un sucedáneo del vientre materno, primera morada cuya nostalgia quizá aún persista en nosotros, donde estábamos tan seguros y nos sentíamos tan a gusto” (Freud,S. Citado por: Maberino de Prego, V., 1976)

Norberg-Schulz (1983) plantea la casa como centro de la existencia humana, lugar donde el niño comprende que está en el mundo y que hace posible al hombre “estar en un lugar”, lugar de donde salir al mundo y al cual regresar.

El espacio y los objetos son parte de la vida emocional, y la casa es contenedor de las emociones, una extensión de la vida psíquica. Es el lugar donde cualquier actividad se convierte en algo íntimo. En las casas “vivas”, todos los rincones son lugares de simbología y tienen su historia.

“¿Qué es lo que hace que un cuarto, un ambiente, una casa, posea una atmósfera continente?, ¿el hecho que esté investida, poblada de historias, de trazos, de marcas de encuentros?, ¿poblada de objetos que testimonian esos encuentros?... ¿una arquitectura pulsional?” (PowerPoint curso V.Guerra/C.Ravera: “ATENCION, ACOMPAÑAMIENTO Y CO-CREACION EN EL CUIDADO DEL INFANS Y DE SUS PADRES” PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARIA)

Porque el sujeto vive su casa tanto en su realidad como en su fantasía, con el pensamiento y los sueños. El espacio habitado es “*el no-yo que protege al yo*”. (Bachelard, G., 1986:35p.)

Bollnow habla de un “sistema espacial” elemental de la vida humana, refiriéndose a cómo hablamos de irnos y volver “a casa”.

El hombre se marcha y regresa a su vivienda, “*a su posición de reposo*”. La casa es un centro de referencia al cual refieren todos los demás lugares, es el punto de

arraigo en el espacio, donde el sujeto *“como ser espiritual, logra firmeza en el espacio, el punto en el que permanece y habita”*. (Bolnow, O.F., año?: 455p.)

Según Bachelard, sin la casa el hombre sería un ser disperso. La casa lo sostiene *“a través de las tormentas del cielo y de las tormentas de la vida”*. (Bachelard, G., 1986:37p.) Nos dice: *“la casa es nuestro rincón del mundo. Es nuestro primer universo. Es realmente un cosmos”*. (Bachelard, G., 1986:34p.)

Para el niño pequeño la casa familiar es todo su mundo y el arraigo a esta casa le permite salir al mundo exterior. Habitar la casa le permite habitar luego el mundo.

“Las formas de habitar el espacio, la posibilidad de construir una nueva casa, (...) tienen sus fuentes en nuestra casa primera”. (Calmels, D., 2011: 70p.)

Podría pensarse en la casa como otro elemento de la *“base segura”* que plantea Bowlby. Con este concepto se refiere a la provisión, por parte de los padres, de *“una base segura a partir de la cual un niño o adolescente puede hacer salidas al exterior y a la cual puede regresar sabiendo con certeza que será bien recibido, alimentado física y emocionalmente, reconfortado si se siente afligido y tranquilizado si está asustado”*. (Bowlby, J., 1995: 24p.)

Las casas en que hemos vivido dejan huella en nosotros, son mojones de nuestra vida, pero especialmente la casa paterna, y la escuela, son lugares determinantes en la vida, y en los sueños. La casa contiene los recuerdos, *“nuestra vida se va depositando en sus paredes, en sus rincones, y a ellos acudimos cada vez que necesitamos ubicarnos en el tiempo o en el lugar del sueño o de la fantasía”*. (Maberino de Prego, V., 1976:112p.)

*“Vuestra casa es vuestro cuerpo grande”
“¿qué tenéis en esas casas? ¿Y qué
guardáis con puertas y candados?”*

Khalil Gibrán, 1923.

3.1.1. La Casa y el Cuerpo

Bachelard habla de la casa natal *“físicamente inscrita en nosotros”*. Dice que se podría usar la palabra “hábito” para *“expresar ese enlace apasionado de nuestro cuerpo que no olvida la casa inolvidable”*. (Bachelard, G., 1986:45p.)

También Resnik (1993) dice que la casa primera, esa casa a la cual los niños se refieren como “mi casa”, es llevada por el espacio corpóreo del niño, y lo que ella significa *“es transportado en parte a un nivel sublimado”*. (Resnik, S., 1993: 54p.)

La casa simboliza el cuerpo y sus partes: Aberastury, citada por Maberino de Prego (1976), dice que en el juego de construcción de una casa, simbolizando esta al sujeto, frecuentemente el niño expresa sus conflictos fundamentales y se puede observar como han influido en su esquema corporal o en su relación con el espacio.

Como dice Soulé, muchos pensadores han cultivado la metáfora de la casa como imagen de sí mismo, la casa como imagen del cuerpo. Cuando se le pide a un niño que dibuje una casa, el niño no dibuja su casa, una casa donde vivió o una casa inventada, no hace arquitectura. El niño dibuja una estructura que tiene en su cabeza, en su memoria corporal interna. Esto explica que los niños, ya sea que vivan en un edificio de la ciudad o en Africa, siempre dibujan en un primer momento el mismo esquema, la misma estructura, aquella que refiere a su esquema corporal. Plantea el drama que pueden constituir las mudanzas para algunos niños, ya sean mudanzas por conveniencia de los padres, o por razones de modificación de la familia por ejemplo luego de una separación de los padres. Implican cambios de referencias espaciales y una modificación radical de los objetos de re-aseguración, por lo que se convierten en el símbolo mismo de las modificaciones familiares angustiantes. (Soulé, M., 1988)

A este respecto dice Calmels: *“Toda nueva casa, toda nueva posesión habitable, requiere tiempo y conlleva un trabajo del cuerpo en la búsqueda de la apropiación del nuevo espacio”*. (Calmels, D., 2011: 66p.)

El niño ya mayor, sale de su casa a encontrarse con otros en la vereda, en una esquina, espacio compartido y colectivo. En las ciudades grandes, las plazas, los clubes, etc. cumplen la función de vereda como lugar de encuentro, lugar de confianza y seguridad. En el transitar y habitar estos espacios, de su casa y de la ciudad, el niño va haciendo su camino de independencia y autonomía.

Dice Anzieu (1988) que en la literatura novelesca se ha mostrado muchas veces el paso que implica dejar la casa paterna. En las distintas novelas, el tono cambia pero la enseñanza es la misma: el ser humano debe dejar su casa. La novela comienza en general cuando el personaje principal, el “héroe” sale de la casa. Por este acto inicial, el futuro héroe se afirma como el sujeto que devendrá. Es un acto de nacimiento ficticio.

“...ser pequeño en familia y ascender para hacerse mayor fuera de ella, en el espacio de la ciudad, en el camino que lleva al conocimiento, a la escuela”.
(Resnik, S., 1993:54p.)

“Cabe programar en parte el espacio, las condiciones y el tiempo en los cuales debe realizarse el experimento pedagógico, pero la aventura no siempre es previsible”.

S. Resnik, 1993.

3.2. La escuela

Para su desarrollo, conocimiento de su cuerpo y del mundo, el niño necesita espacios que permitan el movimiento, la acción y el juego.

El espacio de la escuela tiene una presencia fundamental durante la infancia, los niños están en ella muchas horas, su arquitectura de salones, pasillos, patios, se configura como *lugar* de aprendizaje, de intercambio, de juego, de encuentro, de pertenencia. Lugar que debería posibilitar la formación de una *“cultura del cuerpo”*. (Toranzo V., 2009: 24p. Citando a Molina Simó, 1982.)

Dice Escolano (1993) que el espacio de la escuela es *“mediador en la génesis y formación de los primeros esquemas cognitivos y motóricos, es decir, un elemento significativo del currículum, una fuente de experiencia y aprendizaje”*. (Citado por: Toranzo V., 2009: 26p.)

La escuela debería tener una arquitectura e identidad propias, debería ser un espacio comprendido como entorno vital, donde los niños puedan crear sus propios territorios, un espacio que permita el movimiento y no que obligue a la quietud y al encierro.

El espacio educativo debe permitir una apertura en el individuo, debe ser un ámbito de distensión, donde el sujeto pueda enfrentar sin miedo lo que no sabe y abrirse al conocimiento.

Como plantean Cabanellas y Eslava, para Malaguzzi (1975) el espacio es un medio educativo de primer orden, el ambiente es un educador más, en él se reflejan las ideas y las actitudes de los sujetos. El espacio refleja los valores que la sociedad quiere transmitir, por lo que es importante que el espacio-ambiente forme parte del proyecto educativo, el cual debe generar ámbitos de libertad, socialización, desarrollo, maduración y aprendizaje.

Los distintos espacios de la escuela y de las salas de clase, el mobiliario y las decoraciones, deben ser elementos que sugieren pero no imponen, que posibilitan al niño expresarse y desarrollar sus potencialidades. Además de ser espacios que posibilitan los aprendizajes, favorecen el juego simbólico y el conocimiento del propio cuerpo, son ámbitos que configuran lugares para los niños. Se crean *“lentos, vacíos, escalas, recorridos, formas cóncavas o convexas, cavidades, límites, umbrales, estrechamientos, circulaciones, luces, sombras, penumbras... Y esta experiencia espacial también es importante para el niño: es una vivencia primordial ligada a su propia existencia”*. (Cabanellas, I., Eslava, C. coords. “et al”. 2005: 138p.)

Así pensado, el espacio escolar no es sólo un “contenedor” de la educación, sino que tiene una función educativa por sí mismo, participando del proceso enseñanza-aprendizaje. Y por esto la arquitectura de la escuela debería surgir de la pedagogía que la guía, y ésta debería considerar la importancia de la experiencia vital del espacio arquitectónico. (Cabanellas, I., Eslava, C. coords. “et al”, 2005)

“...cualquier lugar, la esquina de una calle, un puente en Venecia, un “campo” (plaza), puede constituir un estímulo creativo”.

S. Resnik, 1993.

3.3. El barrio y la ciudad

El espacio de la casa, es un espacio cerrado que determina un adentro y un afuera, dualidad básica en el habitar y en la vida humana en general. Alrededor de la casa se forman zonas de familiaridad que la amplifican de alguna manera, son los espacios del barrio y de la ciudad en general.

Estos espacios son vividos por el niño en su tránsito por la ciudad y forman parte de su experiencia cotidiana. Pero la calle, las veredas, las plazas, lugares de encuentro y de lo fortuito, son cada vez menos lugares de libertad y juego para los niños.

Para Resnik la ciudad no debe ser un lugar indiferente, sino que por el contrario, sus espacios deberían ser lugares de encuentro, donde se puedan desarrollar experiencias de aprendizaje. (Resnik, S., 1993)

Plantean Cabanellas y Eslava que en entornos no urbanizados, vinculados a la naturaleza, como en el medio rural o en la periferia de las ciudades, hay margen para lo inacabado, materiales como la tierra, el agua, la arena, rodean al niño y este los transforma en el juego, son materiales básicos que sugieren pero no dirigen el juego y el niño puede incorporar su juego al entorno. Pero en el entorno urbano, los usos del espacio están más definidos y previstos, los objetos, no materias básicas, requieren mayor transformación para ser resignificados en el juego.

En la ciudad actual, los espacios y trayectos, por ejemplo el camino a la escuela, difícilmente se explotan de una forma lúdica ya que no es posible que los niños los recorran solos, a su ritmo, jugando al simple juego de “vagabundear”.

Se plantean la necesidad de generar espacios dinámicos que puedan albergar las huellas de la propia actividad del sujeto. Espacios que sean terrenos de *“juego, de aventura y de exploración”*. (Cabanellas, I., Eslava, C. coords. “et al”. 2005: 142p.)

Existen experiencias como las de Francesco Tonucci en varias ciudades, para recuperar el trayecto de casa a la escuela como un territorio en el espacio de la ciudad y en el tiempo diario de cada niño; una importante aportación desde el punto de vista educativo y una conquista del ámbito espacial. (Cabanellas, I., Eslava, C. coords. "et al". 2005)

Ya Debord (1969) planteaba: *"La necesidad vital de aventura, la utilización lúdica de la ciudad, la transformación del entorno, la construcción de nuevos estados afectivos en esa transformación lúdica, no debe perderse en una sociedad en que el desarrollo técnico ha multiplicado los "pseudojuegos de la pasividad"*. (Citado por: Cabanellas, I., Eslava, C. coords. "et al". 2005:130p.)

“No estar en casa en nuestra propia casa forma parte de la ética”.

T. Adorno, 2000.

(Citado por: Alemán, L., 2006: 129p.)

3.4. El Espacio Virtual

En estos “pseudojuegos de la pasividad”, ¿dónde se ubica la acción del sujeto que juega?

Como plantea Hernández Sanjorge el espacio cartesiano está dotado de un orden que respeta la lógica tradicional. En él, un sistema fijo de coordenadas determina el movimiento y la ubicación espacial, los cuales se pueden medir u objetivar independientemente del observador. No así, el “*espacio postmoderno*” formado por un sistema de “*estados alterados*” en comparación con el anterior. En este nuevo espacio se construye el sujeto actual y el movimiento que lo afecta es el movimiento virtual, “*sensación de movimiento sin movilidad real*”, “*movimiento gestualizado pero nunca realizado*”.

Desde el punto de vista del sistema cartesiano, es la era del pseudomovimiento y de un nuevo espacio que provee al sujeto de una dimensionalidad diferente no limitada por su posición cartesiana. En este espacio el movimiento no es lineal y acotado, en él todo puede volverse interconectado, gira infinitamente sobre si mismo, se puede pasar en cualquier momento de un punto a cualquier otro punto del espacio. (Hernández Sanjorge, G., 2003)

La arquitecta Laura Alemán se refiere al espacio doméstico actual como “*el lugar sin límites*”, y pone a la virtualidad como uno de los factores que explican su naturaleza. Lo plantea como un espacio físicamente delimitado que en realidad es un lugar sin límites, un espacio privado que se vuelve público, desafiando la dialéctica público/privado, interior/externo sobre la que se apoyaba el concepto de casa. Este lugar sin límites es un espacio abierto y difuso, pero es a su vez un espacio de confinamiento.

Un mundo mediatizado por las pantallas entra en la casa, las pantallas son sus ventanas a través de las cuales vemos el afuera, “*un mundo para ser mirado*”. “*No es la experiencia colectiva de la calle. Es una nueva experiencia privada, solitaria*”. (Alemán, L., 2006: 122p.)

“Para que pueda suceder cualquier cosa de calidad, es preciso crear al principio un “espacio vacío”. Este espacio permite tomar vida a cada nuevo fenómeno. (...) no es posible ninguna experiencia fresca y nueva si no existe previamente un espacio desnudo, virgen para recibirla”.

P. Brook, 1991.

(Citado por: **Cabanellas, I., Eslava, C., “et al”, 2005:19p**)

4. ESPACIO y PSICOMOTRICIDAD

4.1. La sala de psicomotricidad, un espacio de juego donde se pone en juego el cuerpo y el movimiento.

Hemos visto como los espacios cotidianos de la infancia se vuelven espacios de juego para los niños, teniendo el juego sensoriomotor un rol fundamental en la toma de conciencia del propio cuerpo, del espacio y del tiempo. El espacio y los objetos son disparadores de la acción y el pensamiento del niño, y esta acción en el espacio y sobre los objetos inciden íntimamente en la construcción de su esquema e imagen corporal, y su subjetividad.

El juego permite a los niños apropiarse de un espacio y transformarlo durante el juego, impulsados por las emociones de sus propias vivencias, convirtiéndolo en diferentes “lugares” según el momento del juego.

Liliane Lurcat (1982) habla de un “marcado” lúdico del espacio por parte de los niños, de una apropiación de los lugares mediante el juego. (Citado por: Cabanellas, I., Eslava, C. coords. “et al”, 2005)

La práctica psicomotriz se realiza en un espacio particular pensado para el juego libre, dentro de un marco constante, constituido por el espacio y los materiales de la sala, el psicomotricista y las reglas. Este marco constante sostiene las transformaciones de la acción del niño, promovidas por la posibilidad de transformar la forma y uso de los materiales, por construcciones que se construyen, se destruyen y vuelven a construirse. (De León, C.; García, B.; Steineck, C., 2000)

Este espacio particular se convierte en lugar, espacio de apropiación por parte del niño, donde es recibido y aceptado tal cual es y donde puede mostrarse al otro y verse a sí mismo, espacio donde el juego cumple un rol fundamental, ya que a través de él el niño exterioriza su mundo interno, sus fantasías, la historia de su cuerpo.

Es un espacio real, con objetos reales, donde el niño vive una relación real, no virtual. Un espacio para *“facilitar el despliegue del niño en acción”*, donde la *“intervención terapéutica nos lleva a una utilización diferente de ese espacio, de los objetos y también del encuadre de trabajo, según las características de cada niño”*. (Steineck, C.; Podbielevich, J., 2002:2p.)

Este lugar, la sala de psicomotricidad, es un espacio privilegiado, en el cual el niño tiene oportunidad de vivir experiencias donde debe implicar su cuerpo, ajustando y adaptando su movimiento, estimulando el placer sensoriomotor. Contiene objetos y superficies que provocan al niño investigar el espacio en sus diferentes niveles, favoreciendo la orientación de su cuerpo en relación a sí mismo y los objetos, potenciando la construcción de la noción de espacio, redimensionando el espacio y la gestualidad “jugando”.

Actividades como saltar, girar, rodar, relacionadas con la pérdida de las referencias espaciales y el equilibrio, posibilitan al niño experimentar el movimiento en el espacio, experimentar la altura, superar desafíos, permitiéndole dominar el espacio en movimiento. Subir al espaldar y tocar el techo, o lanzar objetos al techo como forma de alcanzar parte del espacio al que no acceden, por ejemplo, son conquistas del espacio y una expansión de sí.

Los juegos y actividades de prevalencia motora producen sensaciones exteroceptivas y propioceptivas que despiertan emociones a través de vivencias de placer-displacer, tensión-distensión, destrucción-reconstrucción de sí mismo y del mundo exterior. Posibilitan al niño vivir sensaciones fuertes, movimiento interior, vivencias profundas, que favorecen la emergencia de imágenes. (Cerutti, A. coord., 1996)

Con la actividad en la sala de psicomotricidad buscamos que el niño implique el cuerpo en el movimiento para que pueda experimentar sensaciones y percepciones a través de los cambios de postura, del tono, del equilibrio, encontrando los límites corporales y todas las sensaciones que surgen de un cuerpo en movimiento.

Movilizaciones ligadas a las emociones que favorecen el surgimiento de imágenes asociadas a la historia del cuerpo. (García, B., 2000)

El niño jugando, con sus construcciones, dibujos, verbalizaciones, proyecta los contenidos de su mundo interno, en el espacio de la sala, y partiendo del juego, el psicomotricista interviene para promover transformaciones en el niño, buscando una adaptación motriz más ajustada a la realidad. El psicomotricista utiliza “un lenguaje espacial y temporal”, muestra logros del niño con sus palabras: “que alto subiste”, “corriste rápido”, enriqueciendo las representaciones con construcciones, (la casa, el castillo, la cueva), permitiendo las destrucciones y reconstrucciones. (De León, C.; García, B.; Steineck, C., 2000:149p.) Se favorece, a través del lenguaje, el pasaje del espacio vivido, experimentado, a la representación del mismo a través de las construcciones y el dibujo.

La acción, el juego en la sala de psicomotricidad se da en ese espacio donde “la función y el accionar se entrelazan con la subjetividad”, y la mirada psicomotriz “jerarquiza el estilo de expresividad y de acción del sujeto” en relación con el entorno y unido a su historia personal. (García, B., 2006: 79p.)

4.2. La sala de psicomotricidad, ¿un espacio neutro?

¿Por qué presentamos al niño la sala ordenada y “vacía” de elementos que puedan provocar un juego determinado?

Calmels dice que la presentamos como espacio “vacío” para que el niño lo llene con sus propios deseos y necesidades, sin influencias de otros. Por eso es importante el desarmar y ordenar el espacio de la sala a su situación inicial, el espacio tiene transformaciones en la mirada del niño, él le ha hecho transformaciones. La sala debe ser un espacio no habitado por otros, un espacio que el niño pueda habitar una y otra vez.

A su vez el orden permite la visibilidad organizada del espacio, lo hacen legible, lo que funciona como contención del encuadre y del trabajo. Al niño suelen molestarle los objetos fuera de lugar, si ese cambio no fue producido por él mismo. La ruptura del

orden, permite la creación por parte del niño, de “un nuevo orden”, favoreciendo la creatividad. (Calmels, D., 2011)

“El espacio ambiental puro, libre de objetos, funciona como un gran objeto en sí, en el cual el suelo, paredes, techo y rincones se diferencian en la medida que constituyan inicialmente un espacio para la acción”. (Calmels, D., 2011:40p.)

Por otro lado nos dicen al respecto De León, García y Steineck que la neutralidad del espacio de la sala existe en algún aspecto, pero sin duda es un espacio que induce a la acción: *“Induce por sus dimensiones, por el material que se pone a disposición del niño, así como por la actitud del psicomotricista que supone una formación y una postura teórico-práctica. Induce a lo que es, a nuestro entender, condición básica del quehacer en psicomotricidad, induce al despliegue del niño en acción. Acción que el niño desarrolla jugando”.* (De León, C.; García, B.; Steineck, C., 2000:147p.)

4.3. La sala de psicomotricidad, ¿un espacio para vivir y resignificar angustias arcaicas?

Nos dice Aucouturier que la sala de psicomotricidad como está planteada en nuestra práctica, con los espacios y material específico, junto a la disponibilidad y escucha del psicomotricista, es un “espacio simbólico asegurador y de sostén” en el que el niño puede vivir su expresividad motriz.

“En efecto, rodar, girar, caminar, patear, equilibrarse, caer, saltar, asir, tocar, gritar, reír, balancearse, agacharse, destruir, construir, esconderse, mostrarse, etc., son actividades simbólicas que producen placer y permiten que cada niño pueda recuperar el “objeto madre” y se lo pueda apropiarse simbólicamente para dominarlo mejor”. (Aucouturier, B., 2004: 133p.)

El juego en la sala de psicomotricidad revive angustias, miedos, inseguridades, y permite la evocación, reedición, búsqueda y encuentro de situaciones placenteras para manejar estas angustias y resignificarlas.

Winnicott habla de “angustia inconcebible”, y sus variantes (deshacerse, caer para siempre, no tener relación alguna con el cuerpo, carecer de orientación) como aspectos determinados del crecimiento normal. (Winnicott, D., 1981)

Aucouturier se refiere a “angustias arcaicas” porque están presentes antes de que se instale el lenguaje. Dice que nacen del sufrimiento del cuerpo y coartan el pensamiento, y por el contrario son las experiencias placenteras las que dan origen al pensamiento. (Aucouturier, B., 2004)

Por ejemplo la angustia de caída o de “caer para siempre” como habla Winnicott. Según Aucouturier, desde el nacimiento el bebé experimenta miedo a caer causado por la falta del sostén que tenía en el saco uterino, de lo cual el reflejo de Moro sería una respuesta innata a esta sensación de vacío. Por lo tanto, el bebé tiene la necesidad de ser sostenido y protegido para lograr su desarrollo sensorial, motriz y relacional.

“Los niños que no se han sentido bien sostenidos, ni protegidos, experimentan el miedo a caer (...). El niño ante una caída no tiene solamente el miedo a caer, sino que “se deja caer” afectivamente; por lo que el psicomotricista, jugando a caerse con el niño, mientras le mantiene bien sujeto en sus brazos, le manifiesta que se puede disociar la angustia de caer del juego de caer”. (Aucouturier, B., 2004: 41p.)

El salto, que aparece mas tarde, es una evolución de la caída donde los niños pueden experimentar el placer de caer desde una altura y experimentar las transformaciones en su propio cuerpo, sin la vivencia de destrucción.

La angustia de falta de límites para Aucouturier, (“deshacerse” de Winnicott), provoca una ausencia de fronteras espaciales y temporales, lo que el autor asocia con los problemas de estructuración del espacio. Nos dice que estos niños “*parecen desesperados en un espacio vacío*”, corren sin parar y buscan siempre apoyarse en las superficies del piso o paredes.

Mediante una relación emocional intensa entre el niño y el psicomotricista, a través de contactos corporales, masajes, presiones, envolturas, le será posible experimentar un límite y “salir de este mundo fluido”. (Aucouturier, B., 2004: 43p.)

“Los niños que no han llegado a asumir suficientemente sus angustias arcaicas y a crear las acciones simbólicas necesarias para su proceso de aseguración profunda manifiestan una patología de la acción”. (Aucouturier, B., 2004: 52p.)

En el tratamiento psicomotor se parte del cuerpo real y se intenta que el niño encuentre una forma de simbolizar todo aquello que no accede a la mentalización o al lenguaje, ya sea por su aspecto arcaico, por su fragilidad o por patologías. Para ello será necesario *“traer ese cuerpo, mirarlo, pensarlo, ponerlo en palabras, traerlo al terreno de la representación en sus más diversas formas”.* (García, B., 2000: 36p.)

Teniendo en cuenta las múltiples posibles causas de la alteración psicomotriz, podemos pensar asimismo en el tipo de relación afectiva y cognitiva que vivió el niño en etapas tempranas con el espacio y el tiempo. El primer espacio, el del regazo materno: *“segurizante y continente o por el contrario inseguro? Suficientemente seguro como para habilitar al niño a aventurarse en el espacio circundante?”. Y el espacio circundante: “inalcanzable o accesible? Ordenado o caótico? espacio que ha adquirido un aspecto de seguridad?”. Y su espacio conocido: “suficientemente estable como para reconocerlo y reconocerse en él o cambiante e imprevisible?”* (García, B., 2006: 78p.)

Como plantean Bonnevaux, Ponce de León y Ravera, en nuestro trabajo nos encontramos con estos niños con disarmonías evolutivas (Misés) en los cuales el espacio, los objetos y las personas no están delimitados, y que *“la mayor parte del tiempo parecen estar a la deriva, que no saben a donde van, que rehuyen la mirada, que evitan la interacción”.*

Desde el trabajo psicomotriz se intenta en un primer momento crear un espacio propio envolvente para el niño, donde se sienta seguro y diferenciado del espacio total de la sala y del espacio del otro. De esta manera se crea una envoltura que favorece la noción de sí mismo y sus límites, recreando *“estados fusionales pero donde hay otro consciente de la individualidad del niño. Momentos que en el desarrollo normal se darían a través de la relación corporal con la madre”.* (Bonnevaux, M., Ponce de León, E., Ravera, C., 1999:10p.)

4.4. La sala de psicomotricidad, ¿espacio transicional?

Los aportes de Winnicott acerca del juego y el espacio transicional nos llevan a pensar en el espacio de la sala como espacio de juego, y en el vínculo que establece el psicomotricista, terapeuta, con el niño. Este vínculo es un *“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”*. (Ravera, C., 2004:7p.)

Winnicott nos dice que el jugar tiene un lugar y un tiempo. Se da en un espacio que no es adentro ni afuera del sujeto. *“Para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no sólo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer”*. (Winnicott, D., 1979: 63p.)

Winnicott se refiere a una *“importante zona de experiencia en el espacio potencial que existe entre el individuo y el ambiente”*, que en un principio une al bebé con su madre y luego lo separa de ella cuando la experiencia satisfactoria con la mamá otorga al bebé confianza en el ambiente; este espacio potencial se dará luego entre el niño y la familia, entre el individuo y el mundo. Y la posibilidad de vivir el afuera, dependerá de la experiencia que conduce a confiar.

“La psicoterapia se da en la superposición de dos zonas de juego: la del paciente y la del terapeuta. Está relacionada con dos personas que juegan juntas. El corolario de ello es que cuando el juego no es posible, la labor del terapeuta se orienta a llevar al paciente, de un estado en que no puede jugar a uno en que le es posible hacerlo”. (Winnicott, D., 1979: 61p.)

En esa zona de superposición entre el juego del niño y el de la otra persona, es donde se pueden introducir transformaciones. El maestro en la escuela intenta introducir conocimiento, el terapeuta, se ocupa de eliminar los elementos que obstaculizan el desarrollo y de potenciar los procesos de crecimiento del niño.

Dice Winnicott que ser conscientes que en esa tarea partimos del juego, experiencia creadora que para el niño tiene una intensa realidad, y para la cual necesita espacio y tiempo, nos ayuda a entender nuestra tarea.

El juego compromete al cuerpo. El niño que juega se encuentra en un espacio que no es posible abandonar fácilmente, esa zona no es una realidad psíquica interna, se encuentra fuera del individuo, pero no es el mundo exterior. En ella el niño reúne

objetos o fenómenos de la realidad exterior y los usa para representar algo de su mundo interno. (Winnicott, D., 1979)

“Esto nos proporciona nuestra indicación para el procedimiento terapéutico: ofrecer oportunidades para la experiencia informe y para los impulsos creadores, motores y sensoriales, que constituyen la materia del juego. (...)Experimentamos la vida en la zona de los fenómenos transicionales, (...), zona intermedia entre la realidad interna del individuo y la realidad compartida del mundo, que es exterior a los individuos”. (Winnicott, D., 1979: 91p.)

“El espacio de la sala vivido como espacio transicional tiene la función de preservar y desarrollar las capacidades fantasmáticas de acción, en las que madre e hijo se confunden”. (Aucouturier, B., 2004: 134p.)

“Nosotros entendemos la sala de psicomotricidad como un espacio de juego, un espacio transicional entre el niño y su medio. El niño está aquí, con su realidad interna y una realidad externa preparada para él y distinta de la cotidiana. Especial porque proponemos otro tipo de relación con el adulto y otras posibilidades de experiencia que son para cada uno diferentes, ya que él las crea desde su realidad interna, su estructura de personalidad y sus posibilidades motrices y cognitivas.

Nosotros promovemos que el exceso de movimiento se transforme en juego, con el enriquecimiento del espacio y objetos. Así una hiperactividad sin sentido se transforma en una actividad placentera y significativa, que llevará al investimento del espacio, los objetos, y otras actividades. Una vez que ese exceso de movimiento se transforma en juego, se ha creado el espacio de juego y ya no hay vuelta atrás”. (Grajales, Ma.I., Ravera, C., 1988: 37.p)

Ir permitiendo el espacio-tiempo mediante las frustraciones, la espera, reconocer la realidad externa con sus reglas, distintas a las de él. Lo que ofrecemos como psicomotricistas es un “espacio de comunicación”, el cual nos permite “*intervenir estimulando el desarrollo de las potencialidades del individuo*”, dentro del espacio de la sala, “*que entendemos es transicional*”. (Grajales, Ma.I., Ravera, C., 1988)

4.5. Las producciones en la sala de psicomotricidad

Desde nuestro lugar como psicomotricistas, para evaluar la relación del niño con el espacio nos es muy valioso el conocimiento de la vida del niño en sus espacios cotidianos: su casa, su barrio, su escuela. A veces tenemos la oportunidad de ir a su casa o la escuela a observar un pequeño tiempo de su vida cotidiana, pero no es lo que sucede habitualmente y por lo general contamos con el aporte de los padres y maestros en las entrevistas, y con lo que el mismo niño nos puede transmitir de sus vivencias cotidianas.

El trabajo en la sala de psicomotricidad es lo que nos permitirá observar y evaluar la relación del niño con el espacio y quizá traducir muchas veces como es la vivencia en sus espacios cotidianos. El niño jugando hace cosas, como dice Winnicott, y en ese “hacer” nos mostrará como vive su cuerpo y el espacio.

Desde las primeras sesiones podemos observar como el niño utiliza el espacio de la sala, como se moviliza en él, si recorre y experimenta en el espacio general de toda la sala, o prefiere espacios particulares. Podremos ver como el niño invierte el espacio, si es con su cuerpo, recorriéndolo, o si privilegia la mirada, la voz, o si utiliza objetos intermediarios.

Dice Calmels que muchas veces la puerta es el primer lugar de referencia para el niño, luego podrá serlo un rincón desde el cual se “adueñará”, colonizará el resto de la sala y fundará un espacio habitado, con sentido para él.

Para algunos niños el espacio de la sala puede vivirse en un comienzo como algo amenazador en el cual no logran hacer. Pero un lugar “escondido”, apartado, protegido de la mirada de otro es muchas veces un espacio que les facilita el hacer. Un rincón les da protección, y desde él poco a poco se aventurarán en el espacio total de la sala a través de miradas, palabras, objetos lanzados. Pero el rincón debe ser un lugar transitorio, que le permite algo de soledad, del cual se debe salir en algún momento. (Calmels, D., 2011)

“...el rincón es un refugio que nos asegura un primer valor del ser: la inmovilidad. (...) Se construye una cámara imaginaria alrededor de nuestro cuerpo que se cree bien oculto cuando nos refugiamos en un rincón”. (Bachelard, G., 1986:172p.)

Más adelante podremos analizar como va conquistando el espacio, la verticalidad, con su cuerpo y en las construcciones. Si puede trepar y saltar desde cierta altura, como maneja ejes verticales u horizontales en las construcciones y en los dibujos. Podemos observar también sus posibilidades de compartir el espacio con otro, de defender su espacio, su tolerancia a la “invasión” de su espacio por parte de otro.

4.5.1. La casa en la sala de psicomotricidad

El juego de construir casas es una importante instancia de manejo del espacio y nos brinda una rica observación de las posibilidades prácticas y expresivas del niño, de su esquema e imagen corporal y de su funcionalidad.

Se dan diferentes instancias:

1. La construcción de casas con bloques pequeños, piezas de madera o cajas, que implica un ajuste de la mano como instrumento.
2. La construcción de casas “habitables”, para jugar adentro, con prismas, colchones, telas, cuerdas.
3. El dibujo de la casa.

“En la vida perceptiva y práctica del niño, la horizontalidad del suelo y la verticalidad de su propio cuerpo de pie, construido en el espejo que el cuerpo del adulto le ofrece, son referentes primarios de la organización del espacio ambiente circundante”. (Calmels, D., 2011:91p.)

4.5.1.1. La construcción de casas

Dice Calmels que por lo general, en las primeras construcciones de casas habitables, los niños realizan un contorno, paredes sin techo y sin puerta, alrededor de su cuerpo, donde un rincón o una de las paredes de la sala pueden servir de apoyo para construir las. Es una casa como entorno del cuerpo, una envoltura. A partir de los 6 años, rara vez se olvidan del techo, aunque les cueste armarlo. Ponen especial atención en cubrir la casa, en protegerla de lo que pueda venir de arriba.

Mas adelante cuando quiera compartir el espacio de su casa con otros, deberá ampliarlo, pensando más allá de su propio cuerpo.

Al construir la casa el cuerpo del niño es la referencia permanente, su cuerpo le da referencias del tamaño y la altura para poder entrar y salir. (Calmels, D., 2011)

Muchas veces es mayor el tiempo de juego construyendo la casa, que el juego con la casa en sí. La construcción de la casa parece ser un fin en sí mismo, “*porque al construir la casa se construye algo del cuerpo, del esquema y la imagen corporal*”. (Calmels, D., 2011: 57p.)

La casa que construye el niño jugando en la sala de psicomotricidad, con sus aberturas y cerramientos, y sus diferentes espacios, es una “*metáfora del cuerpo*” en relación a su entorno de vida, y representa la historia de placer y displacer de las experiencias corporales del niño. (Aucouturier, B., 2004: 177-178pp.)

Nos dice Aucouturier (2004) que hay elementos simbólicos que son importantes de observar en el juego de construcción de la casa:

1- la estructura general, la forma, dimensiones, ventanas, puerta, espacios internos (cuarto de los padres, cuarto del niño)

2- la importancia que el niño le da a determinados espacios, la presencia de la cama, “como primera envoltura simbólica, lugar de seguridad y primera casa”, y otros elementos que el niño pone en la casa y que son relevantes en su vida.

3- los juegos en la casa, los roles, las relaciones afectivas, la calidad de la comunicación.

También podemos observar determinadas actitudes frente a la construcción:

- niños que no construyen
- niños que no están nunca satisfechos con su construcción y/o no la pueden terminar
- niños que siempre destruyen las construcciones del otro como forma de expresar su enojo por su propia dificultad de realizar.
- niños que construyen una casa totalmente cerrada y oscura, una casa “bunker”. “Se trata de una casa fortaleza en la que el niño se encierra y que representa

perfectamente su estructura tónico-emocional “cerrada con candado”. (Aucouturier, B., 2004: 178p.)

4.5.1.2. El dibujo de la casa

“La casa es uno de los primeros dibujos del niño: persiste a través de su desarrollo y es un índice de su nivel intelectual y afectivo, (...) y según sea su forma y su color, su tamaño, la ubicación en el espacio, el ambiente que la rodea y la ornamentación, podemos inferir el tipo de relación que puede establecer consigo mismo y con el otro; sus angustias, sus defensas y sus deseos.” (Maberino de Prego, V., 1976: 111p.)

Dice Calmels, citando a Aberastury, que cuando el niño dibuja su primer interés es el cuerpo, luego la casa, que lo simboliza, será el objeto central de sus dibujos. Para la construcción del espacio, el niño requiere de un eje de organización, y su eje corporal será la referencia al representar una casa clásica o en el dibujo de la figura humana. El eje da la posibilidad de construir una forma en ángulo, como el techo a dos aguas de una casa o la figura humana con los brazos a los lados. (Calmels, D., 2011)

En cuanto al dibujo de la casa, expresa Doltó (1984) que un rectángulo con un triángulo como techo, *“es realmente un esquema geométrico de representación de la imagen del cuerpo (...) para el niño la casa y el cuerpo van juntos. Por otra parte, es por eso que el espacio es tan importante para el pequeñito. Su casa y su cuerpo están confundidos”*. (Citado por: Calmels, D., 2011: 32p.)

También Aucouturier se refiere al dibujo de la casa como representación de sí. Plantea que hasta los tres años se da el dibujo de formas circulares cerradas; después aparece una forma próxima al rectángulo, pero aún sin orientación en el papel; entre los cuatro y los cinco años la casa tiene una base y un techo, con puertas y ventanas; entre los cinco y los seis años aparecen más elementos y ya no se ve el interior de la casa (transparencias), lo que muestra la evolución de la simbolización hacia los siete años; hacia los ocho o nueve aparece la perspectiva. (Aucouturier, B., 2004)

“El punto de vista del niño constituye el punto de origen de su perspectiva espacial. Representar el espacio en el plano del dibujo es un modo de crear una visión en profundidad, (...). Es un modo de acercarse al mundo exterior y de habitar su superficie, superficie que se refleja en la conciencia del sujeto. Una espacialización exagerada, un exagerado habitar el espacio externo, debilita el punto de vista y la capacidad de contemplar: el tiempo vivido se dispersa, se espacializa. Como en las antiguas concepciones metafísicas y filosóficas, la contemplación es ya un camino hacia la meditación. Meditar es un modo de “hacer discurrir” el tiempo vivido en el espacio mental, hacerlo discurrir regularmente de modo que el acto de reflexionar no pierda la posibilidad de realizarse adecuadamente. El espacio mental, el espacio para reflexionar, forma parte de la realidad corpórea del ser, pero se despliega conforme a la modalidad de un itinerario personal.” (Resnik, S., 1993: 52p.)

CONCLUSIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- **Alemán, L.** “*Bajoclave: notas sobre el espacio doméstico*”. Bs. As. Nobuko. (2006).
- **Anzieu, D., “et al”.** “*L’enfant et sa maison*”. Paris. Les Editions ESF. (1988).
- **Aucouturier, B.** “*Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*”. Barcelona. Graó. (2004).
- **Aucouturier, B., Lapierre, A.** “*Simbología del movimiento*”. Barcelona. Ed. Científico-Médica. (1977).
- **Bachelard, G.** “*La poética del espacio*”. 2da. Edición en español. México. Fondo de Cultura Económica. (1986). [1975].
- **Bollnow, O.F.** “*El hombre y su casa*”. Revista de filosofía... : 452-493.
- **Bowlby, J.** “*Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*”. Barcelona. Paidós. (1995). [1989].
- **Cabanellas, I., Eslava, C.** coords. “et al”. “*Territorios de la infancia*”. Barcelona. Graó. (2005).
- **Calmels, D.** “*Espacio Habitado. En la vida cotidiana y la práctica profesional.*” Rosario, Argentina. Homo Sapiens. (2011).
- **Cerutti, A.** coord. “*La práctica psicomotriz en la educación*”. Montevideo. Prensa Médica Latinoamericana. (1996)
- **De Ajuriaguerra, J.:** “*Ontogénesis de las posturas: Yo y el Otro*”. Material para el estudio de la Psicomotricidad operativa (II): 53-59. FUNDARI. Fuente: *Cuerpo y Comunicación*. Madrid. Pirámide (1982).

- **De León, C.; García, B.; Steineck, C.** “*Juegos de construcción: marcos y límites de la intervención*”. En: De León, C. “et al”. “*Cuerpo y Representación: Espacio de reflexión en terapia psicomotriz*”. Montevideo. Psicolibros. (2000). (147-152pp.)

- **Díaz Rosselló, J.L.; García, B.; Henderson, S; Podbielevich, J.; Ravera, C.; Santini, H.; Viola, L.** *Desarrollo del niño – Piaget*. Texto del Video. (1983).

- **Djelepy, P.N.** “*L’architecture et l’enfant*”. Enfance, (2): 138-153 (Mars-Avril 1952). Paris.

- **Doltó, F.** “*La imagen inconsciente del cuerpo*”. Barcelona. Paidós. (1986).

- **Ferrater Mora, J.** “*Diccionario de Filosofía*”. Barcelona. Arie. (1999). (1079-1087pp.)

- **Flavell, J.H.** “*La psicología evolutiva de Jean Piaget*”. México. Paidós. (1983).

- **García, B.:** “*La evaluación psicomotriz y su especificidad como herramienta diagnóstica en el niño preescolar y escolar*”. Aportes del Instituto Universitario CE.D.I.I.AP. (1): 73-81. (Setiembre 2006). Prensa médica Latinoamericana. Montevideo.

- **García, B.** “*Reflexiones sobre la construcción de la noción de cuerpo propio y de la estructuración de la imagen corporal*”. En: De León, C. “et al”. “*Cuerpo y Representación: Espacio de reflexión en terapia psicomotriz*”. Montevideo. Psicolibros. (2000). (33-38 pp.)

- **Grajales, Ma.I., Ravera, C.** “*De la hiperactividad a la capacidad para la inquietud: Un lugar para detenerse, ser y hacer*”. En: De León, C. “et al”. “*Cuerpo y Representación: Espacio de reflexión en terapia psicomotriz*”. Montevideo. Psicolibros. (2000). (279-293pp.)

- **Guerra, V.,** Curso: “*Actualizaciones en el trabajo con la primera infancia: nuevas teorías sobre el desarrollo psíquico y el abordaje clínico de los trastornos de estructuración arcaica*”. APPIA. (2012).

- **Le Boulch, J.** “*El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los 6 años*”. Madrid. Doñate. (1983).

- **Maberino de Prego, V.** “*La casa: escena de la fantasía*”. En: A.P.U. (Agosto 1976). s.p.

- **Merleau-Ponty, M.** “*Fenomenología de la percepción*”. Barcelona. Planeta-De Agostini. (1984). [1945].

- **Norberg-Schulz, C.** “*Arquitectura occidental*”. Barcelona. Gustavo Gili S.A. (1983).

- **Piaget, J.** “*Psicología de la inteligencia*”. Buenos Aires. Psique. (1973).

- **Piaget, J., Inhelder, B.** “*Psicología del niño*”. Madrid. Morata. (1984). [1969].

- **Real Academia Española:** *Diccionario De la Lengua Española*. 19ava. Ed. Madrid. Espasa-Calpe. (1970).

- **Resnik, S.** “*Lo fantástico en lo cotidiano*”. España. Julian Yebenes. (1993).

- **Sarquis, J.** comp. “*Arquitectura y modos de habitar*”. Bs. As. Nobuko. (2006).

- **Sato Kotani, A.** “*Los tiempos del espacio*”. Bs. As. Nobuko. (2010).

- **Soulé, M.** “*La maison et le corps*”. En : Anzieu, D. “et al”. “*L’enfant et sa maison*”. Paris. Les Editions ESF. (1988). (51-61pp.)

- **Toranzo, V.** “*Arquitectura y pedagogía: los espacios diseñados para el movimiento*”. Bs. As. Nobuko. (2009).

- **Wallon, H.:** “*Kinestesia e imagen visual del propio cuerpo en el niño*”. Material para el estudio de la Psicomotricidad operativa (II): 17-27. FUNDARI. Fuente: Bulletin de Psychologie, (5). (1954).

- **Wallon, H.:** “*Espacio postural y espacio circundante*”. Material para el estudio de la Psicomotricidad operativa (II): 29-34. FUNDARI. Fuente: *Enfance*, (1). (1962).

- **Winnicott, D.W.** “*Realidad y juego*”. Barcelona. Gedisa. (1979). [1971].

- **Winnicott, D.W.** “El proceso de maduración en el niño”. Barcelona. Laia. (1981). [1965].

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS EN LINEA

- **Bonnevaux, M., Ponce de León, E., Ravera, C.** “*Tratamiento interdisciplinario de tempranos que consultan por retraso significativo del lenguaje y o psicomotriz*.” (1999) [en línea]

Disponible en: <http://www.psicomotricidaduruguay.com/descargas/documentos/2012-4-30-20-27-27.pdf> [consulta: 18 marzo 2014]

- **Coriat, S.** “*Espazo habitado e construción do suxeito: descifrando interrelacións*”. Maremagnum. Publicación galega sobre os trastornos do espectro autista, (9). (2005). [en línea].

Disponible en:

http://www.autismogalicia.org/index.php?option=com_joomdoc&task=cat_view&gid=60&Itemid=76&lang=es&limitstart=10 [consulta: 29 abril 2013]

- **González da Cruz, J.** “*Psicoanálisis y educación*”. Espacio psicopedagógico de Buenos Aires. [en línea].

Disponible en: <http://www.epsiba.com/Psicoanalisis%20y%20educacion.doc> [consulta: 10 julio 2012]

- **Hernández Sanjorge, G.** “*Reflexiones sobre la construcción del sujeto en la era post cartesiana*”. A Parte Rei. Revista de Filosofía, (26) (marzo 2003). [en línea].

Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/sanjorge26.pdf> [consulta: 16 abril 2013]

- **Ravera, C.** “...de Maestra a Psicomotricista”: *Algunos aportes desde la psicomotricidad a la enseñanza*. (2004) [en línea]

Disponible en: <http://www.psicomotricidaduruguay.com/descargas/documentos/2012-5-20-21-59-6.pdf> [consulta: 18 marzo 2014]

- **Steineck, C.;** **Podbielevich, J.** “Reflexión acerca de las transformaciones que suceden en terapia psicomotriz”. (2002) [en línea]

Disponible en: <http://www.psicomotricidaduruguay.com/descargas/documentos/2012-5-1-21-1-12.pdf> [consulta: 18 marzo 2014]

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- **Anzieu, D.** “et al”. “*L’enfant et sa maison*”. Paris. Les Editions ESF. (1988).

- **De León, C.** “et al”. “*Cuerpo y Representación: Espacio de reflexión en terapia psicomotriz*”. Montevideo. Psicolibros. (2000).

- **Da Fonseca, V.** “*Manual de observación psicomotriz. Significación psiconeurológica de los factores psicomotores*”. Barcelona. INDE Publicaciones. (2005).

- **De Ajuriaguerra, J.** “*Manual de psiquiatría infantil*”. Barcelona. Toray-Masson. (1977). [1973].

- **Doberti, R.** “*Habitar*”. Bs. As. Nobuko. (2011).

- **González, L.** “*Pensar lo psicomotor: La constructividad corporal y otros textos*”. Caseros. Eduntref. (2009).

- **Stambak, M.**, “et al”. “*Los bebés entre ellos*”. Barcelona. Gedisa. (1997). [1983].

- **Zazzo, R.:** “*Imagen especular e imagen antiespecular: Experiencias sobre la construcción de la propia imagen*”. Material para el estudio de la Psicomotricidad operativa (II): 71-78. FUNDARI. Fuente: *Enfance*, (2-4). (1979).

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA EN LINEA

- **Pérez Riobello**, A. Universidad de Oviedo. “*Merleau-Ponty: percepción, corporalidad y mundo*”. Eikasía. Revista de Filosofía, año IV, 20 (sept. 2008) [en línea].

Disponible en:

<http://danzanet.org/data/2012/02/24/1117/file/1330537448merleau%20ponty%20cuerpo%20mundo.pdf> [consulta: 10 marzo 2013]

- **Ravera**, C. “*Comprensión psicomotriz de las nociones de cuerpo, espacio y tiempo en pacientes con trastornos generalizados del desarrollo*”. (2002) [en línea].

Disponible en: [consulta: 2014]