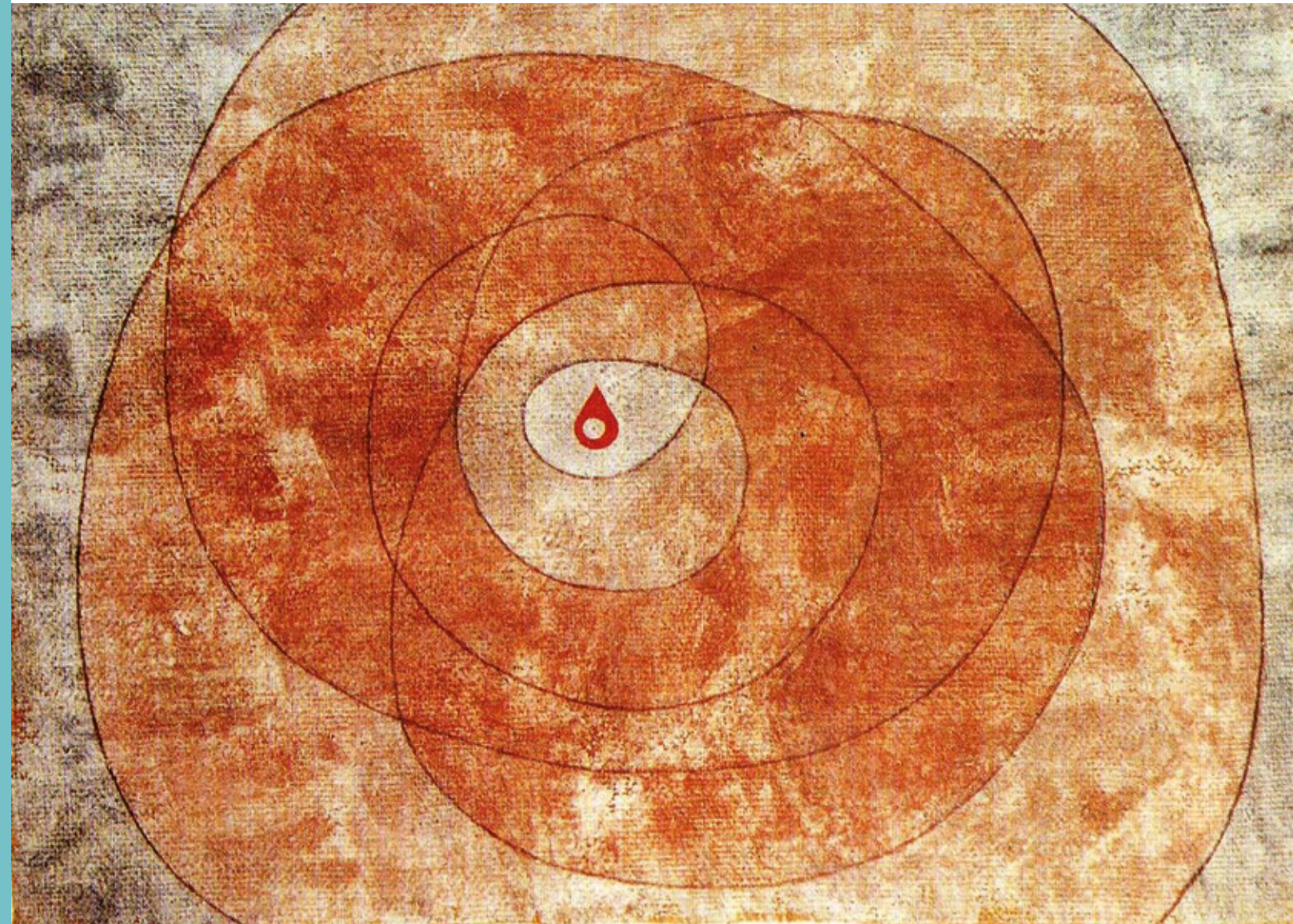


# Lineas Antie

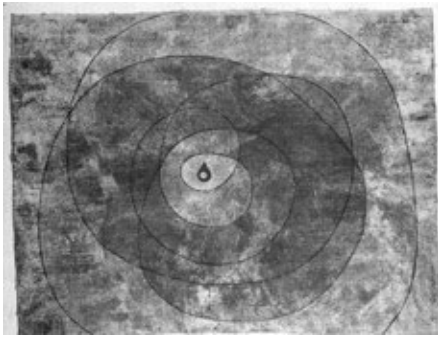
REVISTA ESPECIALIZADA  
EN PSICOMOTRICIDAD



PUBLICACIÓN SEMESTRAL  
**JULIO** 2019  
NÚMERO **43**



- LA TRANSFERENCIA EN PSICOMOTRICIDAD: REPETICIÓN COMPULSIVA EN ACTO CORPORAL PLACENTERO O DISPLACENTERO
- LA “REGULACIÓN” DE LAS EMOCIONES: UN ANÁLISIS POSIBLE SOBRE LA DIMENSIÓN DEL PODER
- UNA PSICOMOTRICISTA PARA EL ACOMPAÑAMIENTO EMOCIONAL
- PSICOMOTRICIDAD EN ESCUELA CIBERNÉTICA
- LA INFANCIA EN LA ACTUALIDAD
- QUÉ ES Y QUÉ NO ES LA MEDITACIÓN
- LA OBSERVACIÓN DE LAS EMOCIONES
- NEUROCIENCIAS PARA EDUCADORES



Paul Klee, At the core (1935)

**CONSEJO EDITORIAL**

Rikardo Acebo, Elena Herrán, Manel Llecha, Sara Manchado, José Ángel Rodríguez, Josep Rota y Isabel Vidal

**COLABORACIONES**

Simone Brageot, Mara Lesbegueris, Txell Gimeno, Sara Manchado, Oscar Prat, José Ángel Rodríguez, Josep Rota, Nivaldo Torres, Isabel Vidal

**REDACCIÓN Y PUBLICIDAD**

e-mail: [app.psicomotricistas@gmail.com](mailto:app.psicomotricistas@gmail.com)

La revista dispone de espacios publicitarios para las personas o instituciones interesadas.

**MAQUETACIÓN**

Caterina Roca

**DEPÓSITO LEGAL**

B-17.092-97

ISSN 1575-0841

**IMPRESIÓN**

Imprenta ITÁLICA  
Mn. Cinto Verdaguer, 73  
08922 Santa Coloma de Gramanet

**EDITA**

Asociación Profesional de Psicomotricistas

Esta publicación no asume necesariamente las diferentes formas de pensar que se reflejan en ella.

**4 EDITORIAL**

**DOSSIER**

- 5 **La transferencia en psicomotricidad: repetición compulsiva en acto corporal placentero o displacentero**  
Nivaldo Torres i José Ángel Rodríguez Ribas
- 14 **La "regulación" de las emociones: un análisis posible sobre la dimensión del poder**  
Mara Lesbegueris

**APORTACIONES INTERDISCIPLINARES**

- 20 **Una psicomotricista para el acompañamiento emocional**  
Carola y Guillermo

**ESPACIO ABIERTO**

- 25 **Psicomotricidad en escuela Cibernética**  
Ángel Hernández (Elena Herran)

**ELLOS Y ELLAS OPINAN**

- 33 **La infancia en la actualidad**  
Isabel Vidal

**OTRAS TÉCNICAS**

- 36 **Qué es y qué no es la meditación**  
Simone Brageot

**TEMAS DE PSICOMOTRICIDAD**

- 38 **La observación de las emociones**  
Josep Rota

**LECTURAS**

- 42 **Psicomotricidad. Intervención en el campo adulto**  
José Ángel Rodríguez Ribas
- 43 **Neurociencias para educadores**  
David Bueno Mila i Calmels

# Editorial

El número de Entre Líneas que tenéis en las manos tiene como tema central las emociones. Están aquí; sobre ellas no “mandamos”: tenemos las que tenemos, lo que no excluye considerarlas un objeto importante de estudio, y reconocer con todo su relieve la necesidad del aprendizaje en su gestión. Podemos pensar que tienen también una dimensión subjetiva y una dimensión relacional. Aunque su origen o su naturaleza no sean plenamente conscientes, creemos que podemos intervenir conscientemente de alguna manera en su expresión y en el ámbito donde se producen e, incluso, llegado el caso, en la modulación desde el pensamiento, desde la racionalidad, desde la empatía, de algún exceso o falta de adecuación, especialmente cuando constituyen un elemento fundamental en la calidad de la relación entre personas. Parece prudente partir de la base de que las emociones son ésto; pero también mucho más. En las personas vida, cuerpo, emoción y relación conforman una unidad que creemos difícil de concebir en ausencia de alguna de estas partes.

A lo largo de las páginas que siguen encontraréis diferentes miradas sobre las emociones. Siempre desde la persona y en relación, ciertamente, pero también con aportaciones desde la antropología social, desde la noción de transferencia en psicomotricidad relacional, o como parte de la complejidad de la persona en un proceso de cambio y adaptación permanentes. Podréis ver concreciones respecto a su observación, así como la necesidad de recuperar su relieve en un marco que las incluye junto a competencias cooperativas y relacionales. Incluso intuir su existencia y calidad aunque no se mencionen. Encontraréis también la presentación de una experiencia que apunta hacia la creación de un perfil profesional de base psicomotricista y orientado hacia el acompañamiento emocional.

Queremos expresar nuestro sentimiento de respeto y gratitud a todas las personas que, con su participación, colaboración y trabajo, han permitido que Entre Líneas haya llegado hasta aquí y, especialmente, a los autores y autoras de los artículos de este número.

Y a quienes leáis la revista os deseamos una lectura emocionalmente grata y os recordamos la disponibilidad de estas páginas para vuestras aportaciones, así que ¡ánimos y a escribir!

# La transferencia en Psicomotricidad Relacional

## Repetición compulsiva en acto corporal placentero o displacentero

### Introducción

Abordamos en este artículo, el tema de la transferencia en Psicomotricidad Relacional, haciendo interlocución con los conceptos psicoanalíticos, considerando las especificidades propias de cada teoría. La Psicomotricidad Relacional prioriza la escucha de los significantes no verbales, mientras que el psicoanálisis elige como medio esencial el lenguaje verbal.

La transferencia, como concepto psicoanalítico, nos indica que el investimento afectivo del paciente dirigido al analista, funciona como una fuerza propulsora del tratamiento, mientras que la resistencia es un impedimento para éste. Manejar la transferencia es direccionar la cura, sea en psicoanálisis o en Psicomotricidad Relacional.

Incluso no teniendo elaborado un tratado que abarque la transferencia, Lapierre (1984-2002) suministra las directrices para la comprensión de la transferencia en Psicomotricidad Relacional. Revistiéndose de particularidades, la transferencia en acto, como así la concebimos por la vía corporal y, por tanto, cargada de sentimientos

y emociones, el psicomotricista relacional debe ser consciente de sus proyecciones, para que estas no dificulten su relación con el otro.

Comprender los mecanismos que envuelven la transferencia, la contra-transferencia y la resistencia es fundamental, pues el psicomotricista relacional es el que en el ejercicio de su práctica, envuelto por el acto corporal inconsciente, se enfrenta a su mirada repitiéndose como enigma para ser desvelado, siendo una condición esencial para la consecución de la cura.

### Los mecanismos de la transferencia

Siguiendo a Eva Sônia (1972), si una persona está locamente apasionada por el analista, está transmitiendo sentimientos de su tierna infancia. Desde este momento, no quiere saber más del análisis, no quiere saber más de sí misma y de su subjetividad. Para esta misma autora, las emociones y sentimientos vivenciados no están dirigidos al psicoanalista, sino a las figuras parentales del paciente; por tanto, no pertenecen al momento actual.

### Nivaldo Torres

Profesor, psicólogo, posgraduado en Especialización en Práctica Clínica Psicoanalítica, Autismo y Psicosis Infantil. Especialista en Psicomotricidad Relacional formado por André Lapierre y Anne Lapierre. Especialista por la Sociedad Brasileña de Psicomotricidad. Terapeuta por el Centro de Estudios Simonne Ramain. Docente CIAR/ICONE. Miembro del Centro de Psicomotricidad y Terapias Integradas.

### José Ángel Rodríguez Ribas

Revisor del texto

**Los psicomotricistas relacionales, por la especificidad de su escucha, que puede ser traducida por el encuentro entre cuerpos en el umbral de la transferencia erótica, deben estar atentos, en actitud de espera y la mirada puesta en las repeticiones, hacia las emociones implicadas, sentimientos vivenciados, pues estos son prototipos de las primeras figuras parentales, no perteneciendo a experiencias actuales.**

Entendemos, como la autora, que en psicoanálisis la transferencia es un instrumento del tratamiento donde los celos, la envidia, el odio, el amor, la pasión, o el miedo, sentimientos de infravaloración, etc., son algunos ejemplos. Por otro lado, en la medida en que los sentimientos se van disipando, en el trabajo de análisis, la neurosis de transferencia se va disolviendo y las relaciones fuera del análisis van quedando menos impresas de las cosas del pasado, volviéndose más reales y menos impresas de proyecciones, pues en la medida en que la interpretación de las fantasías implícitas y los conflictos inconsciente toman la dirección del tratamiento, el vínculo entre el pasado y el presente que perturban las relaciones del sujeto en el presente, se rompe.

Sobre la transferencia, Freud (1986) nos enseña que no puede ser producida. Dice que llegó a su conocimiento que algunos médicos que practicaban el análisis preparaban a sus pacientes para el surgimiento de la transferencia erótica o, incluso, las instaban a enamorarse, como manera de que el tratamiento pudiera progresar. Afirma, además, que difícilmente podría imaginar procedimiento más insensato, pues procediendo de esta manera, el analista priva al fenómeno del elemento de espontaneidad, que es tan convincente y genera por sí mismo, en el futuro, obstáculos difíciles de superar.

A primera vista, ciertamente no parece que el hecho de que el paciente se enamore en la transferencia pueda resultar ninguna ventaja para el tratamiento. Por más dócil que haya sido hasta entonces, repentinamente pierde toda la comprensión del tratamiento y todo su interés, y no hablará o escuchará nada que no sea referido a su amor, que exige ser retribuido. Abandona sus síntomas o no les presta atención; in-

cluso, declara que es bueno. Hay un cambio completo de escena; es como si una pieza de fingimiento hubiese sido interrumpida por la súbita irrupción de la realidad —como cuando, por ejemplo, un grito de incendio se produjera durante una representación teatral— (Freud, 1986, p.3).

La observación freudiana sobre el engaño en producirse el amor transferencial, como argumento de aportar ventajas al tratamiento, es un error que el psicomotricista poco atento puede cometer. Los psicomotricistas relacionales, por la especificidad de su escucha, que puede ser traducida por el encuentro entre cuerpos en el umbral de la transferencia erótica, deben estar atentos, en actitud de espera y la mirada puesta en las repeticiones, hacia las emociones implicadas, sentimientos vivenciados, pues estos son prototipos de las primeras figuras parentales, no perteneciendo a experiencias actuales. El carácter compulsivo y repetitivo, implícito en este tipo de transferencia, requiere un cuidado especial por parte del psicomotricista.

El psicomotricista relacional se habilita en escuchar lo no dicho, lo no verbalizado, el cuerpo no “metaforizado por el síntoma” en los casos de “dolencias psicósomáticas donde la palabra se calla”, o “las neurosis donde el síntoma está metaforizado”. Tanto en el primer caso, como en el segundo, la vía de acceso es la relación corporal, que mediada por el diálogo tónico entre subjetividades, se repiten en la transferencia, apropiándonos de lo dicho por Dunker (2016).

El psicomotricista relacional y el paciente vivencian una relación en el límite sensitivo de sus corporeidades, atravesados por la transferencia, donde sus “corporeidades” se evidencian por la opción lapierrana al trabajar con representaciones de las cosas,

en detrimento de las representaciones de las palabras, produciendo un sentido diferenciado para la transferencia psicoanalítica, tanto en cuando es aplicada por la Psicomotricidad Relacional.

El sentido particular que damos a la transferencia en Psicomotricidad Relacional, Daniel (2008) cita a Deleuze que hace referencia a cómo Winnicott mantiene el límite en el psicoanálisis, porque tiene el sentido de que ese procedimiento no conviene más que en cierto momento, en que “no se trata de traducir, de interpretar, de traducir los fantasmas, de interpretar los significados y significantes; no, no es esto. Hay un momento en el que será necesario compartir; hay que ponerse en sintonía con el paciente; hay que ir hasta él; compartir en su estado (Daniel, 2008, p. 176).

Para Deleuze, la posición del límite winnicottiano para la “sensibilidad clínica”, puede ser traducida por una especie de simpatía, de empatía, o de identificación. Incluso así, dice el autor, que esto es más complicado, pues lo que sentimos es anterior a la necesidad de una relación, que no sería ni legal, ni contractual, ni institucional. La posición winnicottiana valida la hipótesis de un mirar diferenciado para la aplicación de la transferencia en Psicomotricidad Relacional.

Por su parte, Freud (1986) nos dice que superamos la transferencia cuando mostramos al paciente que sus sentimientos no se originan de la situación actual y no se aplican a la persona del médico, sino que está repitiendo algo que ocurrió anteriormente. De este modo, afirma el autor, tenemos que obligarlo a transformar la repetición en recuerdos y que por este medio, la transferencia que, amorosa ou hostil, aparece de cualquier modo, constituye la mayor amenaza del tratamiento, volviéndose

su mejor instrumento, con cuya ayuda los mayores secretos de la vida mental pueden ser abiertos.

### Fundamentos lapierranos para la transferencia

Sobre la transferencia, Lapierre (1984) dice que “Colocar su cuerpo al servicio del otro en una relación que se pretende terapéutica, va a necesitar por parte del terapeuta, un dominio constante de sus pulsiones y reacciones tónicas. Aquí hablamos de dominio, dice él, y no de recalcar. Entendemos con Lapierre que tener dominio de sus pulsiones, significa que el psicomotricista debe ser consciente de sus proyecciones, sirviéndose de ellas, en vez de recalcarlas, colocándolas fuera de su conciencia.

La relación psicomotora, efectivamente, no es fría, ni impersonal, ni técnica; al contrario, ella exige del participante una implicación una cierta participación emocional, sin la cual la comunicación “no pasa”. Por eso no debe dejarse invadir y hundirse por esa emoción hasta el punto de buscar su propio placer y de hacer del otro el complemento de su falta. Sería, entonces, incapaz de controlar la relación y sería conducido, en lugar de corresponder a las necesidades del otro, a imponerle sus propias necesidades; esto de modo perfectamente inconsciente. Nos encontramos aquí en una posición análoga a la del psicoanalista, ante la transferencia y la contratransferencia (Lapierre, 1984, p. 68).

La exposición emocional del psicomotricista relacional sometido a la transferencia y la contratransferencia, en lo relativo al cuerpo, está muy cargada emocionalmente; además de la rapidez del acontecimiento, hace llamamiento a la sensibilidad afectiva arcaica, muy ligada a la imagen paterna y, sobre todo, a la materna.

**El sentido particular que damos a la transferencia en Psicomotricidad Relacional, Daniel (2008) cita a Deleuze que hace referencia a cómo Winnicott mantiene el límite en el psicoanálisis, porque tiene el sentido de que ese procedimiento no conviene más que en cierto momento, en que “no se trata de traducir, de interpretar, de traducir los fantasmas, de interpretar los significados y significantes; no, no es esto.**

La transferencia forma parte de la terapia psicomotriz, de la misma manera que en el tratamiento analítico. Y de la misma forma, el terapeuta debe tener dominio de su propia contratransferencia; es decir, debe dominar los deseos que desarrolla inconscientemente ante el niño. Esto solo será posible si permanece en actitud de escucha y de análisis de su propio inconsciente. Debe poner el problema de su propio deseo antes de examinar el del niño; aclarar los motivos por los que hace terapia con este niño y, además, terapia psicomotriz, técnica en la que implica su cuerpo. ¿Cómo realizar su propio deseo en relación? ¿Se debe “interrumpir su propio deseo”? ¿Esta relación no debería ser “no deseable”? (Lapierre, 1984, p. 68).

La contratransferencia en el psicomotricista relacional es vista por Lapierre como modificaciones tónicas involuntarias, arcaicas, donde las más violentas o las más suaves son señales de alarma de proyecciones inconscientes, y que nada adelantaría producir la represión sistemática de esas pulsiones pues anularía la autenticidad de la relación.

Se trata, por encima de todo, de analizar su contenido simbólico y de poner fuera los fantasmas que la provocaron; de llegar de algún modo a una “espontaneidad consciente”. Esta actitud es la única que permite un control de la relación sin vaciarla. Se trata, en suma, de interpretar las reacciones motrices y tónicas del otro, de darles un “sentido” y también de interpretar nuestras propias reacciones tónicas y motrices y darles un “sentido”. Es en ese juego de “sentidos” como se construyen nuestros discursos gestuales, que se completan, se rompen, se reaproximan y se alejan. Es el dominio pulsional del terapeuta, el dominio de su contratransferencia que debe permitir de-

volver al otro su autonomía y eliminar su transferencia. (Lapierre, 1984: 68-69).

La justificación que Lapierre encuentra para los matices de la lectura corporal a través de sus posiciones, movimientos, tensiones, mímica, contactos, distancias y ritmos, constituye un lenguaje innato que es entendido inmediatamente por el otro, cualquiera que sea su edad, observando que este lenguaje en el adulto está reprimido por la “coraza” cultural, que él casi ha olvidado, y debería re-aprenderlo o, por lo menos, liberarlo, pues el terapeuta necesita dominar ese lenguaje corporal para utilizarlo conscientemente.

En una relación verbal es siempre posible permanecer callado. El cuerpo, sin embargo, no se calla jamás: frente a una mirada, en contacto con el otro, el cuerpo no cesa de emitir mensajes. Cuando desaparece, su propia ausencia constituye todavía un lenguaje. (Lapierre, 1984, p. 69).

Cuando Lapierre propone hacer una lectura del cuerpo, introduce el movimiento en una dimensión simbólica favoreciendo la evolución de la comunicación entre la aproximación y el distanciamiento del cuerpo, por la lectura de las resistencias infinitamente variables del sujeto para el sujeto. El medio que propicia el establecimiento de la comunicación es la relación tónica por el intercambio dialéctico entre dos cuerpos en situaciones de fusionalidad, más o menos simbólica, mediada por el placer del contacto directo o a distancia.

¿Por qué “relación tónica” en vez de relación gestual? Primeramente, porque no existe necesariamente movimiento, comunicaciones profundas de tipo fusional que puedan establecerse en la inmovilidad. Y segundo y principalmente, porque el vector de comunicación no es el gesto dinámico en sí

Cuando Lapierre propone hacer una lectura del cuerpo, introduce el movimiento en una dimensión simbólica favoreciendo la evolución de la comunicación entre la aproximación y el distanciamiento del cuerpo, por la lectura de las resistencias infinitamente variables del sujeto para el sujeto.

mismo (ligado a la psicomotricidad voluntaria) y si las modulaciones tónicas (ligadas a la subcorticalidad) lo que da origen a ese gesto, su contenido afectivo y emocional. (Lapierre, 1984, p. 70).

Entendemos con Lapierre que la “relación tónica” es el medio que privilegia la transferencia, pues permite la toma de conciencia de lo que pasa en el acto sobre sí mismo y sobre el otro, estableciendo una nueva mirada sobre ese acto esta vez; una nueva lectura, una decodificación simbólica del acto, sentido corporalmente en sí, que el otro deja ver repetidas veces.

### El manejo de las resistencias para Lapierre.

Como todos los terapeutas, Lapierre (2002) afirma que los psicomotricistas relacionales también se encuentran con aquello que Freud llamó resistencias: la persona quiere saber, pero al mismo tiempo no quiere saber, y especialmente, no quiere aceptar, asumir aquello que el análisis le revela de su inconsciente, pues reconocer en sí mismo sus pulsiones sádicas, su dimensión homosexual, sus manipulaciones perversas, sus comportamientos histéricos o sus deseos incestuosos, cuestiona la imagen ideal de la persona que cada uno construye para sí mismo. Dice, además, que si todo ese contenido fue reprimido en el inconsciente, fue precisamente porque el ego no quería saber de esas cosas.

Para que la persona pueda tomar conciencia del contenido reprimido, continúa diciendo Lapierre, tendrá que ser llevada a hacer un análisis de sus comportamientos repetitivos; aunque normalmente niegue de toda buena fe un gesto, una actitud, que su memoria rechazó registrar, el terapeuta sí registró la evidencia.

Otra forma de resistencia es la falta de respeto a la regla fundamental: la persona

no hace lo que tiene ganas de hacer, o no dice lo que tiene ganas de decir. “Ella no se atreve” o “no se permite”. El “no hecho”, así como el “no dicho”, tienen a menudo más importancia que lo “hecho”. Hay cosas que nos permitimos hacer, pero que no decimos (transgresión culpable y no asumida)..., y cosas que decimos haber deseado, pero que no nos permitimos hacer. (Lapierre, 2002, p.99).

Cuanto más nos acercamos al núcleo central del síntoma, más y más acentuamos las resistencias. Por lo tanto, si queremos hacer que un síntoma pierda su fuerza, tenemos que promover la toma de conciencia de lo que genera el núcleo conflictivo de esa persona. Y para ello tendremos que asumir la relación del amor transferencial, haciendo que el otro, apoyado en ese “amor temporal” que su falta le remite, tome conciencia del dolor olvidado, que él siente como actual, aunque distante de su constitución histórica.

### Los fundamentos para la repetición en la transferencia

El inconsciente, según Nasio (2013), es la fuerza que nos impulsa a repetir serenamente los mismos comportamientos exitosos —y la repetición es una repetición sana, y el inconsciente, una fuerza de vida; o que nos impulsa a repetir compulsivamente los mismos errores y los comportamientos de fracaso— y entonces la repetición es una repetición patológica, y el inconsciente una fuerza de muerte. Sea el inconsciente una fuerza de vida o de muerte, él dice que construyen nuestra existencia.

Para el autor, la repetición es una serie de por lo menos dos sucesos en los que un objeto aparece, desaparece y reaparece, ligeramente diferente, aunque a veces reconocible como el mismo objeto. Ello le llevó

El inconsciente, según Nasio (2013), es la fuerza que nos impulsa a repetir serenamente los mismos comportamientos exitosos —y la repetición es una repetición sana, y el inconsciente, una fuerza de vida; o que nos impulsa a repetir compulsivamente los mismos errores y los comportamientos de fracaso— y entonces la repetición es una repetición patológica, y el inconsciente una fuerza de muerte. Sea el inconsciente una fuerza de vida o de muerte, él dice que construyen nuestra existencia.

El niño según Nasio (2013, p.46), cuando es sacudido por el trauma, rechaza de su conciencia el goce: “ella siente en su cuerpo, pero no representa en su cabeza, queda como si hubiera sido golpeada por una agnosia emocional, es decir, no reconoce las emociones y sensaciones que percibe; se percibe sin representarlas mentalmente”.

a formular una segunda ley, la de la alterancia presencia/ ausencia. A estas dos leyes añadió una tercera, esencial para el movimiento repetitivo: la intervención de un observador que enumera la repetición, pues sin observador no hay repetición, porque la repetición es, en realidad, el resultado de un proceso reflejado en el que nuestro pensamiento aísla un hecho relevante, lo nombra y apunta el número de veces que se reproduce: es así como transformamos un simple hecho en un hecho significativo.

Pensemos con Nasio (2013) sobre los tres retornos de nuestro pasado: la repetición sana o rememoración es el retorno a la conciencia de un pasado olvidado; la repetición sana es el retorno, en nuestros comportamientos, de un pasado traumático y reprimido; la repetición patológica es el retorno compulsivo, en nuestros síntomas y paso al acto, de un pasado traumático, excluido y, después, reprimido; la repetición patológica es insistente y compulsiva, en la que la emoción infantil, violenta, excluida y reprimida aparece, desaparece, reaparece nuevamente algunos años más tarde, en la edad adulta, en forma de una experiencia perturbadora, cuyos paradigmas son el síntoma y el paso al acto.

El mismo autor observa que la “emoción infantil”, que aterroriza al niño o al joven adolescente antes de que la reprima no es una emoción pura y que no se puede decir categóricamente, “el niño fue abusado sexualmente”, ni “el niño sufrió maltrato”, ni tampoco “el niño abandonado”. Dice además, que en relación a esas “emociones infantiles exacerbadas”, él designa como por el término lacaniano de “goce”, que es una concreción de emociones agudas, violentas y contradictorias experimentadas por el niño que sufre un trauma y las emocio-

nes sentidas, más no registradas por una conciencia inmadura y obscurecida por el terror, son una mezcla de emociones sentidas y no asimiladas por el yo traumatizado.

El niño según Nasio (2013, p.46), cuando es sacudido por el trauma, rechaza de su conciencia el goce: “ella siente en su cuerpo, pero no representa en su cabeza, queda como si hubiera sido golpeada por una agnosia emocional, es decir, no reconoce las emociones y sensaciones que percibe; se percibe sin representarlas mentalmente”.

Según el mismo autor, un sujeto adulto tiende a repetir —a su rebeldía— una experiencia tan penosa como el trauma infantil que sufrió. ¿Por qué el goce desea resurgir compulsivamente? Se nos presentan cinco respuestas posibles: Primera, defecto de simbolización: “lo que fue excluido de lo simbólico”, formulaba Lacan, “reaparece en lo real”. La segunda, respuesta económica: el goce inicial se repite y repetirá mientras el exceso de tensión no sea evacuado. Tercera, respuesta clínica, que se centra en la angustia, pues con ocasión del episodio traumático, la agresión súbita y abrumadora de que el niño fue víctima, no le dio tiempo de angustiarse y, por tanto, de huir del peligro y protegerse. La cuarta, el orden genético: Freud afirma que el sujeto traumatizado permanece fijado en la experiencia enfermiza de la satisfacción significada de su trauma. Y por último, la causa de la repetición patológica como la atracción irresistible ejercida por un modelo exclusivo y enfermo de satisfacción.

#### **Psicomotricidad Relacional y transferencia infantil**

¿Cómo podemos pensar la transferencia infantil en la Psicomotricidad Relacional? Cuando pensamos en el acto clínico y en el acto educativo, el rigor nos obliga a evaluar

la noción de estructuras clínicas que organizan nuestra mirada y demarcan nuestras acciones, porque las diferencias requieren nuestra atención, sobre la epistémica de cómo Lapierre, concibe la educación, la enfermedad y el enfermar.

Tanto la Psicomotricidad Relacional como el psicoanálisis, proponen “liquidar la transferencia progresivamente”, aunque por mecanismos diferentes. El psicoanálisis nos indica que el analista debe manejar la transferencia, que se da a ver por la repetición y la resistencia, trayendo el contenido inconsciente a la conciencia, reduciendo el mecanismo de transferencia. Lapierre, a su vez, nos dice que el medio de lidiar con la transferencia, no es destruyendo al personaje (profesor o psicomotricista), sino modificándolo a través de pinceladas sucesivas, hasta que lo haga desaparecer progresivamente dejando que el niño pueda convertirse en una persona autónoma.

La propuesta lapierriana de “liquidar la transferencia” por la autonomía progresiva del niño como compañero simbólico del adulto, nos hace reflexionar sobre la acogida incondicional del psicomotricista relacional; debe tener una actitud positiva ante el acto corporal, como demanda del otro, que debe ser acogida independientemente de la estructura del sujeto, pues la visión positivista lapierriana de establecer la comunicación con el sujeto y no con la patología, a nuestro entender, cambia la perspectiva en la dirección de la curación. ¿Cómo podríamos pensar el manejo de la transferencia, así colocada por Lapierre?

Al considerar la transferencia como actitud del terapeuta, Empinet et al. (1986), buscan un modelo de autogestión próximo a Lapierre, pues éste propone que el niño sea un compañero simbólico y no objeto de deseo del adulto. Sin embargo, es recu-

rente el uso del término “decodificar” en la Psicomotricidad Relacional. Significa tomar el acto vivenciado y expandirlo hasta llegar a una comprensión, a través de un método deductivo del material inconsciente y del análisis de la transferencia, la contratransferencia y las resistencias.

La imagen del espejo permite sentir muy bien la diferencia entre los dos sistemas: la cura, la propia persona del psicoanalista, ofrece un espejo simbólico, relativamente fijo, sobre el cual se puede cristalizar progresivamente una imagen que será necesario “de-construir” por la interpretación; al tiempo que lo rogeriano representa un área de seguridad, un espejo móvil que refleje los movimientos emocionales del “paciente”. Es evidente que, con ese espejo, es difícil sedimentar una imagen. (Empinet et al., 1986, p. 29).

El uso del recurso del espejo móvil, en lo que se refiere a la transferencia, es una propuesta seductora para los psicomotricistas que no practican el psicoanálisis. En ese tipo de espejo, el psicomotricista refleja los movimientos emocionales del “paciente”, resultando difícil sedimentar una imagen. A través del espejo móvil podemos responder a las demandas transferenciales de los clientes. Por otro lado, en su opuesto, el espejo fijo se ofrece como un espejo simbólico que cristaliza proyectivamente una imagen del paciente, que será necesario “deconstruir” por la interpretación.

Entendemos la utilización del “espejo fijo” o del “espejo móvil” como un recurso de la Psicomotricidad Relacional, aunque su uso precisa ser validado, poniendo en consideración su aplicabilidad en el campo tanto educativo como clínico. En el campo educativo, el entendimiento lapierrano era que se podía aplicar un “espejo móvil”, que se recomienda con niños que no presentan

**Tanto la Psicomotricidad Relacional como el psicoanálisis, proponen “liquidar la transferencia progresivamente”, aunque por mecanismos diferentes.**

**Al considerar la transferencia como actitud del terapeuta, Empinet et al. (1986), buscan un modelo de autogestión próximo a Lapierre, pues éste propone que el niño sea un compañero simbólico y no objeto de deseo del adulto.**

un cuadro patológico ya estructurado (son niños que expresan conflictos actuales). Refiriéndose a la transferencia para el terapeuta, simbólicamente identificado con la madre, Lapierre (1988, p. 37) decía que evitamos la fijación de esa transferencia, en pedagogía, utilizando la variedad de situaciones de grupo que mantienen una cierta fluidez de las relaciones impersonales. Además, cada uno puede ser, a su elección, sucesiva o simultáneamente el que da y el que recibe.

En caso contrario, optamos por el “espejo fijo”, pues la experiencia clínica nos indica que el uso de ese tipo de espejo, permite romper con las resistencias. Destacamos que cuando se trata de niños, adolescentes y adultos con dificultades más severas, el espejo fijo es el encaminamiento lapierriano. “Nuestro objetivo en la Psicomotricidad Relacional es el de detectar, en la medida de lo posible, los sentimientos conflictivos reprimidos en el inconsciente que provocan perturbaciones en la vida afectiva y relacional del niño”. (Lapierre & Lapierre, 2002, p.107-108).

### A modo de conclusión

Pensar la transferencia en Psicomotricidad Relacional como una repetición compulsiva en un acto corporal placentero o de displacer significa estar atento a los preceptos del psicoanálisis; sin embargo, entendiendo que la práctica psicomotriz relacional se caracteriza por la especificidad corporal; por tanto, no puede y no debe ser limitada por un análisis verbal.

Algunos sectores del psicoanálisis pueden dialogar con la Psicomotricidad Relacional con cierta exactitud, pues entiende que el cuerpo es la vía para la formación del inconsciente y uno de los “camino” para su acceso. Como decía Freud (citado en Nasio,

2009, p.153), “aunque olvidadas, las primeras sensaciones corporales vividas cuando éramos bebés continúan agitando nuestro cuerpo adulto, y ejercen una influencia decisiva sobre nuestra vida afectiva, nuestras elecciones, e incluso sobre nuestras producciones intelectuales y artísticas más elaboradas.

La idea de un inconsciente corporal que “agita nuestro cuerpo de adulto” continúa influyendo en nuestra vida afectiva, intelectual y artística, nos lleva al entendimiento de que la transferencia con la que el psicomotricista relacional se va a enfrentar es un “acto corporal”, que se repite y al repetirse “goza”.

De esta forma, Nasio (2013, p.106) aclara que el medio para transformar la repetición es la transferencia: “La transferencia puede detener la compulsión de repetición y transformarla en recuerdo”. Para que esto ocurra, nos dice el mismo autor que “el apego del analizado a su psicoanalista se debe a una transferencia de sentimientos para la persona del terapeuta (repetición en acto). El terapeuta, a su vez, usa esa transferencia para hacer que el analizado reviva repetitivamente el goce sentido en ocasión del trauma infantil”.

Sea la transferencia un “espejo fijo” o un “espejo móvil”, el inconsciente es el mismo; sin embargo, se debe dominar los fundamentos de cada abordaje, pues eso es lo que dará sentido a la intervención. Diríamos con Nasio (2009) que la regla general para el manejo de la transferencia se impone en cuatro tiempos que se suceden rápidos, componiendo el proceso mental para la intervención del psicomotricista relacional: “un tiempo de observación”, “un tiempo de sensación”, “otro de vibración rítmica” y “otro de interpretación”.

Sobre la relación psicomotriz, Lapierre nos enseña que, efectivamente, no es fría, ni impersonal, ni técnica; al contrario, exige implicación del participante, cierta participación emocional, sin la cual la comunicación “no pasa”.

La concordancia lapierrana de que la transferencia forma parte de la terapia psicomotriz, de la misma manera que en la cura psicoanalítica lleva al psicomotricista relacional a reflexionar sobre el dominio de su propia contra-transferencia, para la toma de consciencia de sus deseos inconscientes, que se expresan frente al otro. La toma de conciencia ocurre cuando el psicomotricista permanece en actitud de escucha y de análisis de su propio inconsciente.

En Ferenczi (2009, p.87) tenemos que conviene admitir “que el psicoanálisis trabaja, en realidad, con dos medios que se oponen el uno al otro; que produce un aumento de la tensión, a través de la frustración, y una relajación, al autorizar algunas libertades”. Este principio se puede emplear en Psicomotricidad Relacional cuando se trata de “vivir la transferencia”, pues “el psicomotricista relacional actúa a través de acciones tocantes, cargadas de emociones, que el “sentir” del otro le transmite, pero para hacerlo, debe volverse sobre sí mismo, para entender la demanda del otro y ayudarlo en la dirección de curarse”. (Torres, 2018).

Por último, Lacan (2011) nos enseña que la transferencia es el amor y que el amor en la clínica es dar lo que no se tiene a alguien que no quiere; y no se hace otra cosa en el análisis, sino hablar de amor. Freud, por su parte, nos dice que el amor es cura, pero también es locura.

### Referencias

- Aucouturier, B., Darrault, I., Empinet, J.L. (1986). *A Prática Psicomotora*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Daniel, K. (2008). *Presença Sensível - cuidado e criação na clínica psicanalítica*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Civilização Brasileira.
- Dunker, C. (2016, 15 junho). O que a transferência? | Christian Dunker | Falando n'Isso 30 [Archivo de vídeo]. Recuperado 4 outubro, 2018, de <https://www.youtube.com/watch?v=sh8AfoNIvsU>
- Freud, S. (1986). Observações sobre o amor transferencial (novas recomendações sobre a técnica da psicanálise III). In Imago Editor (Ed.) *Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro, Brasil: Imago Editora.
- Haydée, C.K., & Gisela, P.S. (2009). *Dicionário do Pensamento de Sándor Ferenczi*. São Paulo, Brasil: Elsevier Editora Ltda.
- Lapierre, A., & Aucouturier, B. (1988). *A simbologia do movimento* (2ª ed.) Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Lapierre, A. (2002). *Da Psicomotricidade Relacional à Análise Corporal da Relação* (2ª ed.). Curitiba, Brasil: Editora UFPR.
- Lapierre, A., & Aucouturier, B. (1984). *Fantasmas Corporais e Prática Psicomotora* (2ª ed.) São Paulo, Brasil: Editora Monole.
- Lapierre, A., & Lapierre, A. (2002). *O Adulto Diante da Criança de 0 a 3 anos (Psicomotricidade Relacional e formação da personalidade)* (2ª ed.). Curitiba, Brasil: Editora UFPR.
- Nasio, J. D. (1995). *Introdução às Obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto e Lacan*. Rio de Janeiro, Brasil: Jorge Zahar Editor.
- Nasio, J. D. (2013). *Por que repetimos os mesmos erros*. Rio de Janeiro, Brasil: Zahar.
- Sônia, T.E. (sf) transferência em psicanálise – YouTube [arquivo de vídeo]. Retirado 03 de outubro de 2018, de [https://www.youtube.com/results?search\\_query=transfer%C3%AAncia+em+psican.%C3%Alise](https://www.youtube.com/results?search_query=transfer%C3%AAncia+em+psican.%C3%Alise)
- Torres, N. (2018). *A Transferência na Psicomotricidade Relacional: repetição compulsiva em ato corporal prazeroso ou desprazeroso*. II Congresso Mundial de Psicomotricidade. Montevideo. 16 al 18 de noviembre de 2018.

Pensar la transferencia en Psicomotricidad Relacional como una repetición compulsiva en un acto corporal placentero o de displacer significa estar atento a los preceptos del psicoanálisis; sin embargo, entendiendo que la práctica psicomotriz relacional se caracteriza por la especificidad corporal; por tanto, no puede y no debe ser limitada por un análisis verbal.

Por último, Lacan (2011) nos enseña que la transferencia es el amor y que el amor en la clínica es dar lo que no se tiene a alguien que no quiere; y no se hace otra cosa en el análisis, sino hablar de amor. Freud, por su parte, nos dice que el amor es cura, pero también es locura.

# La “regulación” de las emociones

## Un análisis posible sobre la dimensión del poder

**Mara Lesbegueris**

Prof. De Educación Física  
Lic. en psicomotricidad  
Maestrando en Antropología Social

### Pre-texto

Advierto a los lectores que este es un texto borrador, que contiene más preguntas que certezas, que está escrito en lápiz (aunque se lea en un ordenador o en una pantalla); que intenta problematizar, más que convencer o determinar lo que es o se “debería” hacer; que intenta -si fuera posible- escuchar más que decir, que contiene incluso mis propias emocionalidades y posicionamientos teóricos e ideológicos, sobre el tema que me propongo desarrollar. Es decir, este escrito cuenta con mi conciencia histórica de las circunstancias actuales (situadas geográficamente en la Argentina CABA, perteneciendo al colectivo de las *psicomotricidades del sur* de las Américas, sabiendo incluso que hay diversas psicomotricidades dentro de mi país); y mi interés profesional, académico y político sobre los cuerpos de las infancias subalternizadas<sup>1</sup>.

No contiene consejos, ni guías prácticas, ni ejercicios para aprender a “regular las emociones” en miras de conseguir “habilidades sociales”, sino muy por el contrario,

intento reflexionar sobre cómo nuestras propios discursos y observaciones, no son descripciones “neutrales”, sino que portan significaciones impregnadas de valorización, por más distanciamientos operativos que intentemos realizar.

Este texto fue escrito para el cierre de año 2018 del seminario ornitorrinco. Un grupo de estudio que coordinamos junto a mi compañero - poeta, escritor y psicomotricista Daniel Calmels-, en el encuentro con colegas y amigos desde hace más de 7 años. Durante el período del 2018 nuestro tema de estudio fue *la emoción*. Releímos y nos encontramos con textos y autores clásicos<sup>2</sup> tratando de aproximarnos a sus líneas argumentales, desde la especificidad disciplinar y el contexto de producción de ese escrito, siendo conscientes de no haber abarcado el tema en su totalidad.

El objetivo en particular de este texto, no será transmitirles la síntesis de lo estudiado, sino intentar leer entre líneas la *dimensión del poder* que contienen las perspectivas teóricas, desde las cuales se estudia la emoción (incluida por supuesto la psi-

La “regulación” de las emociones: un análisis posible sobre la dimensión del poder

comotricidad). Me refiero al poder en un sentido Foucaultiano del término, en tanto -regla, prohibición, ley- pero también como potencia: lo que impulsa no solo a hacer sino a interactuar.

¿Cómo se ejerce el poder desde los discursos hacia los cuerpos y sus emocionalidades? ¿Cómo percibir la micropolítica<sup>3</sup> de las emociones? ¿Será posible revisar lo que decimos y reproducimos desde nuestras teorías y prácticas en psicomotricidad?

### EL TONO CON EL QUE LEEMOS LAS EMOCIONES

El conocimiento nunca es neutral, sino que es inherente a una ideología y a un contexto socio-histórico de producción. Todo saber/poder produce verdades culturales, algunas llegan a materializarse en prácticas y otras no, en cuanto son capaces de producir la realidad que enuncian, cobran una dimensión performativa, es decir crean a partir de lo que dicen, la realidad que enuncian.

Pareciera que *la emoción* continúa presente en nuestro imaginario, junto a los impulsos y la irracionalidad del “pensamiento salvaje”. La portan los indios, los niños/as, las mujeres, los hombres, los trans, los pobres, los negros/as, los discapacitados/as, los animales...De las diversas y complejas emociones, la estrategia colonizadora, intenta domesticar en particular la *ira*: la pulsión agresiva, las “energías instintivas del ello”, la que fácilmente se desliza como desobediencia o falta de acatamiento.

Así como, los pueblos *originarios*<sup>4</sup>, son derivados desde un afán inclusivo, al “origin” llevando, desde la mirada occidental, un status residual que los confina a la etapa “infantil de la humanidad”. Del mismo modo, las infancias, en función de la edad

parecieran ser interpretadas por su “primitividad” de sus expresiones en cuanto requieren de un tiempo para alcanzar una racionalización cerebral “*más elevada*”, de la evolución de las funciones “*superiores*” del lenguaje, de las funciones yoicas y “*super-yoicas*” para poder “gobernar” las expresiones emocionales...

### ¿Qué emocionalidades crea el colonialismo?

¿Las infancias comparten la herencia común subcortical con los mamíferos?<sup>5</sup> ¿La animalidad o la humanidad como fondo común de la especie? ¿La sensibilidad griega tiene el mismo status que la amerindia? ¿Qué “pretensiones de verdad” portan los mitos-saberes griegos a diferencia de los mitos-creencias indígenas?

En la perspectiva amerindia<sup>6</sup> los animales eran humanos y dejaron de serlo a partir de su evolución. Nuestra mitología pareciera haberse construido al revés, algunos seres son más animales que otros...más culturizado. Conocemos muy bien la estrategia política civilizatoria, las “desapariciones” y los múltiples intentos por acallar la emocionalidad del rebelde, del desobediente, del transgresor...

### ¿La emoción se vive de igual modo en función de la clase y el género?

La emoción históricamente individualizada, ha sido refinada y romantizada por la sensibilidad burguesa: el amor cortés, el amor maternal y la labor feminizada y reproductiva del mundo de los afectos<sup>7</sup>.

### ¿Cómo se gestan las “diferencias” desde las emociones?

Si pensamos en el llanto de un bebé - como una de las emociones más originales de lo humano - y en sus modos de resolución tónica, podemos inferir que aquí ya

por el discurso parental-cultural como condición posible de subjetivación, pero esto no quiere decir que un niño/a o incluso un bebé, no cuente en el proceso de corporización, con formas expresivas e identitarias de subjetivación, que les permiten interactuar con los otros. La crítica feminista y postcolonial confluyen en la percepción de una analogía entre la posición subalternizada de la mujer y de cualquier otro grupo colonizado/subalternizado.

2- Los autores trabajados fueron Darwin, Sptiz, Vigovstky, Damasio, Spinoza, Tran Thong y cerramos con H. Wallon, teórico de referencia y de enorme vigencia cuando se trata de pensar las relaciones recíprocas del tono muscular y la emoción. La perspectiva walloniana de la emoción, señala que la misma tiene una raíz biológica, pero la misma se constituye gracias al intercambio social.

3- El término “pueblo originario” según Rivera Cusquini “afirma y reconoce, pero a la vez invisibiliza y excluye a la gran mayoría de la población aymara o qhitchwa hablante del subtropical...término apropiado a la estrategia de desconocer a las poblaciones indígenas en su condición de mayoría, y de negar su potencial vocación hegemónica y capacidad de efecto estatal”. (2014:60)

4- Cabe destacar que para la neurociencia, las emociones no se ubican (...)

1- Comprendo la *subalternidad* como una condición de subordinación, ya sea ésta generada por la condición de clase, género, etnia, edad, discapacidad o por cualquier otra forma de opresión, “cuya identidad es la diferencia” Spivak (1988). La autora explica que el sujeto subalterno es hablado por el discurso dominante y esto es lo que le quita posibilidad de pensar con autonomía crítica. Sólo transgrediendo su lugar asignado, es posible que el sujeto subalterno pueda ejercer su poder epistemológico. Sin duda, desde que un bebé nace es anticipado



(...) solo a nivel sub-cortical. La información emocional se procesa en dos vías neurocognitivas diferentes, aunque interrelacionadas entre sí. En la vía implícita o mecanismo amigdalino la información va directamente desde el tálamo a la amígdala (sin pasar por la corteza cerebral). En la vía explícita o mecanismo hipocámpico la información sigue el camino cortical; va desde los centros de relevo a la corteza occipital y parietal (información viso-espacial), a zonas temporales (información verbal) y parietales (información somática), teniendo al hipocampo, en el sistema límbico, como integrador del recuerdo. (Burin J.D 2002:26)

5- Véase las reflexiones de Viveiros de Castro E. (2013)

6- El movimiento feminista de los años setenta, ha puesto en visibilidad la constante explotación que supone el trabajo reproductivo no remunerado de las mujeres, cimienta de la estructura económica y social capitalista. La revuelta hacia este tipo de trabajo y la salida al mundo de la producción, no ha terminado de resolver la devaluación existente de la posición social de las mujeres. (Federici, 2018)

7- Sabemos que para el patriarcado y el capitalismo, el colectivo trans atenta contra las lógicas tradicionales de la *familia nuclear* y la reproducción biológica de la especie; lo otro: "ambiguo", "liminal" es considerado como peligroso, pasible de ser expulsado, abyectado.

comienza a organizarse una tonicidad diferenciada en función del género y de las representaciones, símbolos y acciones que se inscriben sobre ella.

El llanto no es sólo representación de un malestar. Presenta diferentes significaciones, de acuerdo, a los motivos que lo desembocan y las diferentes valoraciones en función del género, la edad, el contexto social y la época en que se expresa.

Muchos estereotipos comienzan operando sobre la tonicidad y las emociones. Que las niñas sean más emotivas, más blanditas, más receptivas o más tranquilas que los niños varones; no es consecuencia ni del carácter natural de las emociones, ni de sus condiciones innatas, sino de las convenciones sociales y culturales, que moldean los comportamientos esperables para cada género.

Las normas de género se nos "asignan", contienen una dimensión ideal, pero es en el proceso de corporización que esas reglas se reinterpretan performativamente (Butler, 2007). Esta relectura (que nunca es exacta) puede expresarse en modos hiperbólicos o discrepantes de género<sup>8</sup>, que disputan la hegemonía de los discursos institucionales, incluidos los parentales.

La "rebelión" de los cuerpos, abierta a nuevas estructuraciones y formas de aparición identitarias, corren el riesgo siempre de ser maltratadas, patologizadas y criminalizadas.

### ¿Qué sucede con las emocionalidades del raro o el diferente<sup>9</sup>?

Lo extraño, lo raro, lo torcido, ya sea por saturación o por exceso, no es solo el comienzo del ocaso de los normales, sino un modo particular de crítica política y de resistencia frente a las normas, opresivamente respetables, relativas al género y la sexualidad.

También los niños/as que recibimos en consulta psicomotriz son mayoritariamente los que se escapan de las normas. Sus cuerpos no son ni tan "dóciles" ni tan fáciles de "domesticar". Suelen indisciplinarse, rebelarse, transgredir, estar "fuera de lugar y de tiempo normativo".

### ¿La emoción evoluciona?

Perdura en ciertos discursos educativos, terapéuticos y clínicos, la perspectiva evolucionista de la emoción, ya sea ésta considerada como un patrón filogenético que se ha ido complejizando con su sociabilización, como cuando se la piensa solo vinculada a etapas que alcanzan su desarrollo "ideal" con la edad avanzada. Ahora bien, si bien es cierto que un bebé no se expresa emocionalmente de igual modo que un niño/a de 2 años ni este que uno/a de 10 años, habría que revisar ciertos términos que desmerecen lo que a cada edad contiene como potencia.

La lógica del "evolucionismo" se encuentra vigente en ciertas conceptualizaciones, que designan la emoción como lo pre-lógico; lo pre-verbal; lo in-maduro, lo primitivo; perspectivas que se refuerzan de la mano del patriarcado que mira desde lo alto del adulto-centrismo<sup>10</sup>. (Calmels, 2018)

### ¿Es posible leer las emociones sin un principio de ordenamiento jerárquico y excluyente?

Parecieran que las "epistemologías de las emociones" no llegan a tener el poder de la "racionalidad científica-occidental". Guiarnos por el plano de los deseos, de las creencias, de los afectos e intuiciones, se contraponen aún con la pretensión objetivista que busca des-animar, des-subjetivar, des-corporizar, tanto como sea posible, para evitar "distorsiones" en el proceso de conocimiento.

Cabe destacar que el desconocimiento y la violencia jerárquica no son mecanismos privativos de la mirada eurocéntrica sobre los indios/as, pervive como mecanismo inconsciente ante lo otro que queremos "dominar" o "conquistar." Las violencias epistemológicas son ese proyecto de orquestación remota y de largo alcance que ha constituido al sujeto colonial como Otro. (Spivak, 1998: 14)

### ¿Cuál es el sentido de "regular" las emociones?

¿Qué sucede cuando las emociones de sufrimiento se gestan como regularidad en el cuerpo?

Junto a la imposibilidad de acallar las emociones, aparece la necesidad permanente de "ordenarlas" y "normatizarlas". La medicalización y las "pedagogías del disciplinamiento" han buscado, no solo calmar, sino anestesiarse y "regular" panópticamente los cuerpos.

Otra forma donde operan afectivamente las "tecnologías del poder regulador" son los "hábitos", las regulaciones en el cuerpo (Calmels, 2009) eso que les permite a los niños/as desde temprana edad ir armado, gracias a otro cuerpo (que cumpla la función materna), constantes espacio-temporales segurizantes. Matrices que les permite confiar que tras el llanto o el dolor, alguien va acudir para calmarlos, consolarlos. Emocionalidades ritmadas que van armando los primeros códigos corporales de comunicación, cimientos de la seguridad afectiva. (Wallon, Ajuriaguerra, Bergés, Aucouturier)

Es en una situación de encuentro-placer-alegría que nace la capacidad de confiar en los otros. En su contrapartida: la crueldad y la violencia, producen diversas formas de des-corporización y sufrimiento. Si el otro deja de ser confiable; si las tensiones, las

irregularidades y el des-encuentro se incorporan como constante en los primeros tiempos de vida, los caminos hacia el "repliegue" o la salida hacia el "desborde", se convierten en casi el único camino defensivo. El miedo y la irritabilidad, se manifiestan tempranamente a modo de respuestas de autoprotección frente a un contexto vivido como hostil o inseguro.

Las dificultades en el armado de rutinas segurizantes se manifiestan para muchas niñas/os pequeños, en dificultades en la regulación del sueño y la alimentación.

Me interesa subrayar que las emociones, si se regulan directivamente provocan la mayoría de las veces respuestas mecánicas o reactivas, si, por el contrario, se construyen en diálogo afectivo con otros cuerpos, permiten la corporización, y con ello la regulación efectiva y afectiva de otras funciones.

### ¿Qué emocionalidades crea el capitalismo?

Las nuevas tecnologías van en sintonía con la des-corporización de las emociones. (Calmels, 2013)

Emoticones que traducen nuestros estados de ánimo. Caras, sin rostros. Dispositivos que te obligan a posar y mostrar lo "feliz", lo "exitoso", lo "popular" lo "bello" de un individuo mercantilizado, fotoshoppeado, banalizado.

El capitalismo, de la mano del espectáculo y el consumo, renueva y crea nuevas lógicas de expulsiones: no hay lugar comercial para proyectar emociones hambrientas, vulnerables, contradictorias, dolorosas, envejecidas, deterioradas, carentes o defectuosas. Pero esas emociones "subterráneas" que no deben salir a la luz, permanecen en nuestros cuerpos, tapadas, disfrazadas y/o naturalizadas, cuando no diagnosticadas y medicalizadas.

8-Lo *queer* significa en inglés raro, torcido o extraño. En los años 80, el propio colectivo que era insultado de esta manera, se apropia del término en forma reivindicativa. Desde un punto de vista político, las teorías y prácticas queer (con bases en las teorías posestructuralistas) apuestan por un feminismo "radicalmente situado" y descentrado ("ex-céntrico", en palabras de Teresa de Lauretis) que ponga en cuestión los binarismos y la distinción clásica entre sexo y género.

9- "Hay teorías que consideran al recién nacido en estado de prematuridad, aunque la mayor fortaleza de un niño/a se encuentra en su supuesta "debilidad", en sus imposibilidades. Evaluamos como carencias, como falta, lo que es una condición de su existencia, lo que lo hace niña/o, porque el modelo con que se compara al niño/a es el adulto, por eso lo nombramos por sus supuestas faltas. El niño/a no nace incapaz, ni inmaduro". (Calmels, 2018)

10- La noción de *Habitus* es una noción clave y transversal en la obra de P. Bourdieu quien explica que la cultura no es algo estático y externo al sujeto, sino que existe mediante una práctica incorporada en el proceso de socialización de los sujetos. Estos "sistemas de disposiciones duraderas a hacer y ser", son los que garantizan la reproducción del orden social, permitiendo construir un sistema de referencia comparado por una comunidad que tiende a perpetuarse.

Pienso-siento la existencia esperanzadora, de una emoción que se manifiesta en comunidad. En la energética vitalidad del acuerpamiento.

Las estrategias globales apuntan a oprimir las emociones sin poder sublevarnos, porque el opresor ya se ha des-corporizado: se ha transformado en un sistema complejo y perverso que combina personas, redes, máquinas, sin un centro tangible-visible. ¿A quién re-clamar? ¿Contra quién enojarnos?

### EL CUERPO Y EL PODER DE LAS EMOCIONES

Sabemos que dónde existe opresión también existen respuestas contra-hegemónicas, que cuando el placer encuentra alianza con el poder se motorizan las *manifestaciones del cuerpo*. ¿Qué espacios de fuga y deriva creativa encuentra la emoción?

#### ¿Cómo se entreteje la emoción y el poder de manera positiva?

Spinoza, Deleuze, Guattari, nos advierten que las potencias colectivas, se tejen en un juego dominado por una determinación recíproca (plano de inmanencia) no reglada de antemano por una lógica simbólica, sino deseante o constituyente. “Tejen comunidad”.

El afecto, retomando la filosofía spinoziana, no es solo un sentimiento sino la potencia corporal que impulsa a actuar e interactuar. La “ética de la alegría” se corresponde con la posibilidad y potencia que tiene ese afecto, en tanto que expande nuestras capacidades y posibilidades de encuentro afectivo con otros, y por lo tanto tiene un carácter transformador de nuestra existencia.

Por ello, la emoción se potencia en espacios compartidos, cuando se encuentra entre cuerpos: jugando, pintando, cantando, bailando e incluso protestando. La misma puede devenir-ser revolucionaria cuando los cuerpos se encuentran congregados, apropiándose de las calles y de las plazas. En la fiesta y el carnaval; en las marchas

y luchas populares, en las asambleas barriales y en los grupos que se aúpan para existir.

Pienso-siento la existencia esperanzadora, de una emoción que se manifiesta en comunidad. En la energética vitalidad del acuerpamiento. Viviéndolas colectivamente como el lenguaje y producción de lo común. Latiendo con otros cuerpos que gritan, lloran, ríen...una emoción que se expresa en la re-uniión. Esa emoción que no me pertenece solo a mí, ni solo depende de mí, sino que es por el otro que la reconozco y cobra existencia.

“La emoción nos dignifica cuando no es un hecho aislado, una respuesta individual, sino cuando me emociono por y con el otro, cuando me emociono de otro emocionado”. (Calmels., 2018)

Reducir la emoción a lo visceral o pulsional-orgánico, le quita vitalidad al concepto. Desde Darwin en adelante, sabemos que las emociones comparten lo común con otras especies, sin embargo, en la vida humana son parte esencial de la vida relacional, mediatizan el juego social, la interacción.

Las emociones, por lo tanto, no solo tienen su sustrato tónico muscular, sino que se viven a través de las diversas manifestaciones corporales. Se expresan en forma plural y corporeizada. Tienen efecto en lo social y lo social les da sentido. Toman la voz, la actitud postural, el gesto, el rostro, la forma en que contactamos y temblamos...

El desafío, es tratar de comprenderlas en sus propios términos expresivos, en su identidad-alteridad histórica-cultural e incluso en su particular cosmología. La emoción de un bebé desde sus propios códigos comunicacionales (no pretender adultizarlas). La emoción de una familia junto a sus propias configuraciones (sin moralizar sus

manifestaciones). La emoción de un ritual (sin teatralizar o ridiculizar lo exótico).

Por ello, es necesario advertir la necesidad de que sean enunciadas como emocionalidades “situadas” en una experiencia, en una edad, en una problemática corporal, en una familia, en un grupo, en una geografía, en una cultura. El peligro, es siempre leerlas desde nuestros propios códigos y sistemas de creencias, creyéndonos “neutrales” de emocionalidad.

Sí, nuestra perspectiva profesional contiene creencias y racionalidades consensuadas y legitimadas por el propio colectivo, es importante, por lo tanto, revisar la problemática del “poder” que se nos atribuye, no solo como condición transferencial necesaria para cualquier proceso terapéutico, sino en su dimensión política, porque el “especialismo” no es más que una emocionalidad opresiva frente al otro (muy distinto es ser un especialista que “habilita al otro para...”). (Calmels, 2001)

Por otro lado, pienso que, si las emociones se reducen a lo orgánico, los sentimientos parecieran ser una construcción de la psique. Sin embargo, podríamos pensar no solo en términos evolutivos o dicotómicos. Complejizar sus relaciones pensando lo corporal como aquello que permite integrar las emociones y sentimientos en un devenir culturalmente codificado, nombrado, que perdura en el tiempo. El placer o displacer dejan marca afectiva no solo en el psiquismo sino en la memoria del cuerpo.

Tal vez, incluso, las emociones nos encuentren a nosotros mismos, en esa “entre indeterminación” mucho más compleja que la que soñaban nuestros binarismos naturaleza-cultura. La dialectización Walloniana elucidó el modo de pensarlas sin caer en reduccionismos biológicos.

### ¿Serán las emocionalidades las que cobran centralidad en la práctica psicomotriz?

Creo que la instancia relacional de las emociones, es la que nos siguen convocando a los psicomotricistas, para sentirnos en las maneras que tenemos de enunciarlas, colorearlas y habilitarlas -en nuestras conceptualizaciones y prácticas, como una instancia ética imprescindible- que nos permite posicionarnos junto a la otredad, para habilitar desde las infancias la construcción autónoma de las identidades corporales subjetivas/colectivas.

#### Bibliografía de consulta

- Burín (2002) *Cognición y emoción. Una visión neurocognitiva*, recuperado en [http://dspace.uces.edu.ar:8180/jspui/bitstream/123456789/529/1/Cognición\\_y\\_emoción\\_Burín.pdf](http://dspace.uces.edu.ar:8180/jspui/bitstream/123456789/529/1/Cognición_y_emoción_Burín.pdf)
- Buttler J. (2007) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Cap. 3 Actos corporales subversivos. Barcelona, Paidós.
- Bourdieu P. 2002. [1993] “Estrategias de reproducción y modos de dominación”. *Colección Pedagógica Universitaria*.
- Calmels D. (2001) *Cuerpo y Saber*, Buenos Aires: Novedades Educativas
- Calmels D. (2009) *Infancias del cuerpo*, Buenos Aires, Puerto creativo
- Calmels D. (2013) *Fugas. El fin del cuerpo en el comienzo del milenio*, Buenos Aires: Biblos
- Calmels D. (2018) Texto inédito *Manifiestos del cuerpo*.
- Deleuze G. y Guattari, F. (1997) *Mil Mesetas*. España, Pre-Textos.
- Federici S. (2018) *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Foucault, M. (1970) *La arqueología del saber*, México, siglo XXI.
- Foucault, M. (1976) *Las redes del poder*. Conferencia proferida en 1976 en la Facultad de Filosofía de la Universidad del Brasil. Publicado en la revista anarquista “Barbarie”, N° 4 y 5 en 1981-82, San Salvador de Bahía, Brasil.
- Foucault, M. (1999b), *Vigilar y castigar*. México, Siglo XXI editores, 29ª edición.
- Rivera Cusicanqui S. (2014) *Una reflexión sobre prácticas y discursos colonizadores*, Buenos Aires: Tinta limón ediciones
- Spivak., GayatriChakravorty (2011). *¿Puede hablar el subalterno?*, Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Viveiros de Castro E. (2013) *La mirada del jaguar. Introducción al perspectivismo amerindio*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Wallon, H. (1965). *Los orígenes del pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Lautaro, vol. II.

Sí, nuestra perspectiva profesional contiene creencias y racionalidades consensuadas y legitimadas por el propio colectivo, es importante, por lo tanto, revisar la problemática del “poder” que se nos atribuye, no solo como condición transferencial necesaria para cualquier proceso terapéutico, sino en su dimensión política, porque el “especialismo” no es más que una emocionalidad opresiva frente al otro (muy distinto es ser un especialista que “habilita al otro para...”). (Calmels, 2001)

# Una psicomotricista para el acompañamiento emocional

Presentamos una experiencia novedosa ubicada en Barcelona y desarrollada a lo largo de 3 años en 28 escuelas públicas de alta complejidad. Entre otros, se ha introducido un nuevo perfil profesional llamado Especialista en Atención y Soporte Emocional inspirado principalmente en las competencias que puede aportar el profesional psicomotricista. Sus objetivos son garantizar la atención global de las niñas y niños y sus familias, así como dar soporte y formación al equipo docente, propiciando al mismo tiempo nuevas culturas de trabajo interdisciplinar. El lema general del proyecto es “del equipo docente al equipo educativo”. Se describe la actuación concreta de una psicomotricista realizando estas funciones en una escuela de primaria de un barrio periférico. Dicha experiencia está, a su vez, en un movimiento colectivo de impulso a la transformación pedagógica.

## Guillermo Gorostiza

Psicòleg, psicomotricista i pedagog sistemàtic. Tècnic de l'Àrea d'Orientació i Educaió Inclusiva del Consorci d'Educaió de Barcelona.

## Carola Marimon

Psicòloga, psicomotricista i terapeuta psicomotriu. Actualment formo part de l'equip del Servei de Suport i Atenció Emocional del Pla de Barris i de l'equip de Tàriqa Psicomotriu.

### 1. Introducción

La psicomotricidad nos aporta una mirada y una práctica esencialmente integradora, en la que sensación, emoción y pensamiento forman un continuum inseparable, como un todo entrelazado. Contempla, por tanto, esa globalidad de la que habla el currículum, y que tan difícil resulta de alcanzar en un contexto demasiado preocupado por el rendimiento académico que miden las pruebas estandarizadas. Hay que resaltar la categoría que la psicomotricidad le otorga al cuerpo en movimiento como elemento de relación primigenio; al juego como dinámica consustancial al desarrollo y por tanto al aprendizaje; y al mundo emocional y afectivo que queda inscrito en su cuerpo-mente. Hay que des-

tañar también la formación teórica, práctica y personal que, como psicomotricistas, recibimos y que es tan poco común en nuestras universidades; una formación que pone énfasis en el desarrollo de la capacidad de escucha empática, una escucha activa, con todos los sentidos, que agudiza la observación sobre la expresividad psicomotriz. Acompañada, a su vez, de una mirada capacitadora. La psicomotricidad, con su encuadre teórico y su práctica concreta que permite el análisis y el ajuste en la respuesta a su expresividad, aporta esta mirada tan necesaria para el desarrollo integral del alumnado, complementando así la mirada del docente, más preocupado tradicionalmente por los aspectos intelectuales y de razonamiento lógico.

Una psicomotricista para el acompañamiento emocional

Finalmente se trata de una mirada sistémica que está en la base de la comprensión de lo que somos los humanos, en los que la vida se despliega a través de sistemas dentro de otros sistemas y donde el foco se pone en encontrar las conexiones existentes entre unas dimensiones y otras.

Así, la tarea de la psicomotricidad es básicamente facilitar **espacios de expresión**, dispositivos que permitirán al alumnado “dejar salir aquello que está bajo presión”. Esta es una labor que entra de lleno en el campo preventivo, en tanto que permite generar espacios saludables donde las emociones circulan y se airean para poder ser nombradas, pensadas y, desde ahí, auto-reguladas.

Al introducir al psicomotricista como especialista en atención y soporte emocional tenemos la ocasión de poner en valor todo este bagaje.

### 2. Contexto y Objetivos

El ayuntamiento de Barcelona, a través del “Pla de Barris”, invierte una dotación presupuestaria extraordinaria para revertir las desigualdades entre los barrios de la ciudad. Dedicará esta dotación a 10 barrios de la periferia de la ciudad de especial necesidad. Los ámbitos de actuación son diversos: urbanismo, actividad económica, derechos civiles, educación formal y ocio. Con esta partida el Consorcio de Educación de Barcelona (alianza entre Generalitat y Ayuntamiento para lo referido a educación) asume en las escuelas públicas de alta complejidad de dichos barrios la implementación de nuevos perfiles profesionales, provenientes del ámbito educativo, social y de la salud, entre los que se encuentra el especialista en atención y soporte emocional. Esta figura en concreto está coordinada por el Consorcio y por

el grupo Centre d’Higiene Mental (CHM), empresa que asume la subcontratación.

Bajo el lema “Del equipo docente al equipo educativo”, los objetivos compartidos encomendados a estos nuevos perfiles profesionales son: asegurar la atención global y el acompañamiento de niñas y niños y sus familias; facilitar una mirada común entre profesionales; y asesorar y dar soporte al equipo docente propiciando nuevas culturas de trabajo conjuntas.

Estos son los objetivos específicos del perfil:

- Fomentar las competencias emocionales del alumnado (consciencia, regulación, autonomía y habilidades para la vida).
- Mejorar la capacidad de contención y disminuir el malestar emocional del alumnado disminuyendo las conductas disruptivas.
- Mejorar la gestión de los conflictos.
- Dotar a los equipos docentes de herramientas y conocimientos para incorporar nuevas prácticas en las actuaciones del centro escolar.
- Actuar preventivamente y detectar dificultades del desarrollo en niñas y niños.

### 3. Metodología

Psicomotricistas, arte terapeutas, etc., trabajamos desde **lo que hay**, con lo que tenemos y con las posibilidades que se van abriendo, con una actitud de *disponibilidad que implica la aceptación del niño tal cual es, reconocerlo como fruto de su propia historia y como portador de un deseo de bienestar, desde el que partir y construir* (Camps y García Olalla, 2004).

Para las psicomotricistas, nuestro gran espacio es la sala, que invertimos con nuestros cuerpos, tanto niñas y niños como



Así, la tarea de la psicomotricidad es básicamente facilitar **espacios de expresión**, dispositivos que permitirán al alumnado “dejar salir aquello que está bajo presión”. Esta es una labor que entra de lleno en el campo preventivo, en tanto que permite generar espacios saludables donde las emociones circulan y se airean para poder ser nombradas, pensadas y, desde ahí, auto-reguladas.

Tomamos nuestra labor mirando la escuela como si fuera una gran sala de psicomotricidad: observamos, escuchamos, estamos disponibles. A través de las puertas que nos abre el equipo directivo empieza nuestra intervención, con la idea de contribuir a la subjetivación de la relación con el alumnado desde la institución.

profesionales. Ofrecemos un *setting* que genera las condiciones para que las criaturas pueden expresarse y, desde allí, empezar un diálogo tónico-emocional que favorece el desarrollo armónico, permite construirse tónica y afectivamente, y posibilita poder elaborar la fantasmática del dolor que les ocupa.

Tomamos nuestra labor mirando la escuela como si fuera una gran sala de psicomotricidad: observamos, escuchamos, estamos disponibles. A través de las puertas que nos abre el equipo directivo empieza nuestra intervención, con la idea de contribuir a la subjetivación de la relación con el alumnado desde la institución.

Mi práctica del día a día se puede concretar en cuatro grandes apartados:

- Soporte a infantil especialmente a la tutora de p3
- Psicomotricista en la sala con los grupos de infantil
- Como acompañante colaboradora del especialista de educación física
- Soporte al claustro.

En relación al soporte a infantil, una de las puertas que se abrió son las entradas a p3, por lo tanto, presencia dentro del aula, posibilidad de intervención con las niñas y niños y un camino de intercambio entre profesionales para forjar una cointervención. El motivo de esta demanda era dar soporte a la tutora y mi dirección es aportar el saber de la psicomotricidad sobre lo que supone un desarrollo evolutivo natural y sano. Mi presencia se basa en la *sutileza*, concepto ampliamente desarrollado por Iolanda Vives, Josep Rota y Anna Luna (del equipo de la AEC). La sutileza de estar en una aula en relación con la tutora y las criaturas e ir observando, interviniendo, escuchando, respirando, entendiendo, limi-



tando, comprendiendo, tomado distancia, etc., y desde allí construir un ambiente de intercambio entre profesionales y favorecedor del crecimiento de niñas y niños. En el caso que nos ocupa, la tutora y yo construimos una entrada relajada para las niñas y niños y sus familias. Las familias podían entrar y despedirse con tranquilidad de sus hijas e hijos; pudimos ir pensando qué espacios y qué materiales preparábamos para estas acogidas y a la vez acompañar los momentos de separación. También marcamos algunas rutinas y hábitos más estables para dar seguridad y facilitar un marco de referencia sostenedor, y velamos por generar dinámicas de relación entre profesionales y niñas y niños más ajustadas a sus necesidades de desarrollo. Paso a pasito, reconociendo, aceptando las emociones que van surgiendo, recordando normas; como Tardos (2011) nos dice, observamos a las criaturas, manifestamos que los vemos (...); *después, si es necesario, podemos recordarles la norma que se ha de*

*respetar para resolver el conflicto.* Así pues, tutora y especialista pudimos generar un espacio de mayor seguridad afectiva, disponibilidad y escucha.

Otra de las puertas que se abrió fue la de acompañar las sesiones psicomotricidad de infantil, es decir, una intervención directa con el grupo clase y la tutora (¡es un lujo!). En la cointervención con las tutoras pudimos ir reflexionando sobre la observación desde *nuestro marco de referencia* (Arnaiz, Rabadán y Vives, 2008), *constituido por los principios de la práctica psicomotriz, el itinerario madurativo del niño/a y los parámetros de la expresividad motriz.* También pude aportar en el espacio de las evaluaciones donde contribuí a hablar de las niñas y niños, y su manera de expresarse desde sus potencialidades, sus dificultades, sus deseos y sus frustraciones, así como facilitar algunos acuerdos sobre intervenciones concretas con algunas criaturas. Además, todo este recorrido será la parte práctica de una formación para personas adultas que seguirá el próximo curso también en el aspecto teórico y quizás corporal.

La intervención como acompañante colaboradora del especialista de educación física se da por proximidad profesional. Al principio, la intervención se centraba sobre todo en la observación y soporte para la contención de grupo y de atención a los conflictos que iban surgiendo entre alumnos; así, poco a poco se fue forjando una relación de confianza e intercambio con las niñas y niños y con el maestro de educación física. De allí iban saliendo propuestas y necesidades, diferenciadas según la edad de los grupos. En primero y segundo, introdujimos la sesión de psicomotricidad, quincenal y mensual respectivamente, y fruto del enriquecimiento mutuo generamos un espacio de cointervención estable,

donde la psicomotricidad añadía propuestas de la educación física y la educación física de la psicomotricidad.

En el caso de cuarto y quinto, guiados por la observación interactiva, fuimos generando espacios que favorecían la autorregulación, introduciendo rituales de entrada y de salida, invitando a poner palabra a la acción y fomentando momentos de pausa, para ayudarles a tomar conciencia de la intencionalidad del movimiento y de la acción.

Ya para acabar, también quiero destacar un acompañamiento transversal a las maestras y maestros en situaciones informales donde expresan inquietudes, facilidades y dificultades en relación al acompañamiento en la escuela así como colaboraciones en los espacios de trabajo por ciclos.

#### 4. Resultados

De la valoración de esta experiencia durante el curso escolar 2017-18 se obtuvieron algunos resultados, que dividimos en dos grupos en función de sus fuentes: el primero recoge datos de un cuestionario del Consorcio de Educación a todos los equipos directivos implicados, y el segundo los del colegio donde la psicomotricista ejerce como especialista, dirigido a docentes y auxiliares.

En relación a la figura especialista en acompañamiento emocional, la función más valorada con un 92% de respuestas satisfactorias o muy satisfactorias es la atención directa al alumnado desde una visión preventiva; la función que cabe trabajar más los siguientes años, con un 66% de respuestas satisfactorias, es la de asesorar y ofrecer recursos teóricos y prácticos en el ámbito emocional a los equipos docentes.

En la escuela presentada, la profesional ha tenido relación con los docentes y auxilia-

En relación a la figura especialista en acompañamiento emocional, la función más valorada con un 92% de respuestas satisfactorias o muy satisfactorias es la atención directa al alumnado desde una visión preventiva; la función que cabe trabajar más los siguientes años, con un 66% de respuestas satisfactorias, es la de asesorar y ofrecer recursos teóricos y prácticos en el ámbito emocional a los equipos docentes.

res en un 70%, relación que se ha dado tanto a petición de las profesionales como por su propio ofrecimiento. El personal de este centro describe el soporte recibido en los siguientes términos:

- Me ha ayudado a entender los comportamientos de las niñas y niños y la relación entre ellos.
- Me ha ayudado a desahogarme.
- He aprendido sobre la gestión de los conflictos y a poner pautas.
- Me ha dado soporte en el aula



### Referencias

- Arnaiz, P., Rabadán, M. y Vives, I. (2008). *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Barcelona: Aljibe.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Camps, C. y García Olalla, D. (2004). La formación personal del psicomotricista como

### 5. Conclusiones

La problemática en torno a la salud mental infantil crece progresivamente, lo que es vivido en la escuelas en el día a día. Al mismo tiempo, surge una predisposición a repensar la escuela junto a iniciativas de cambio y demanda de nuevas miradas. Hay que actuar preventivamente y aprovechar la posibilidad de permeabilizar el dentro y fuera de los centros educativos. Es necesario el encuentro entre la psicología y la labor docente: la psicomotricidad es, sin lugar a dudas, un espacio que propicia ese encuentro.

Queremos expresar nuestro reconocimiento a las 20 profesionales de atención y soporte emocional (15 mujeres y 5 hombres), con quienes estamos construyendo el perfil profesional y sin las que la experiencia no habría sido posible.

proceso de cambio y transformación. *Entre líneas: revista especializada en psicomotricidad*. N° 16, págs. 7-20.

- Gorostiza, G. (2002). *La primera relación*. Infancia, págs. 25-18.
- Tardos, A. (2011). *L'adult i el joc de l'infant*. Col·lecció "Temes d'infància" de Associació Mestres Rosa Sensat.

# La psicomotricidad en la escuela cibernética

### Introducción: un futuro próximo

Es muy probable que en un futuro próximo los avances en distintas ramas de conocimiento obliguen a los seres humanos a concebirse a sí mismos desde nuevas perspectivas.

Parte importante de ese cambio va a ser impulsado por la irrupción de la tecnología en todas las facetas de nuestra vida. Las nuevas tecnologías están logrando que nuestro contexto se esté modificando aceleradamente y, en consecuencia, las competencias que necesitamos para manejarnos en él también se están viendo modificadas.

Nos digitalizamos y nuestra forma de comunicarnos, de relacionarnos, de trabajar, de consumir, de gestionar nuestras finanzas, de entretenernos, etc., están transformándose intensamente y sería una ingenua ilusión pensar que su actual configuración se mantendrá en el tiempo y que no debemos prepararnos para nuevas transformaciones. Sólo la falta de perspectiva puede hacernos pensar que el contexto actual, al que, con mayor o menor fortuna, nos hemos adaptado, no será prehistoria dentro de unos años. Muy al contrario, cabe pensar que en las próximas décadas se suce-

dan otros vertiginosos, drásticos e imprevisibles cambios.

Con ellos, sin duda, uno de los más preocupantes peligros a los que nos enfrentamos es la posibilidad de olvidarnos de nuestro cuerpo, debido a que nuestra vida se desarrolle digitalmente a través de la pantalla de nuestros dispositivos como, en parte, ya está empezando a suceder...

### La escuela

En relación con lo anterior, la escuela se enfrenta a un enorme desafío. Tradicionalmente ha tenido dos misiones: conectarnos al pasado de nuestro contexto sociocultural y ofrecernos sus conocimientos y experiencia y, por otra parte, prepararnos para el futuro.

La segunda ha sido siempre más desafiante y cada vez está siendo más incierta y compleja de abordar. ¿Cómo predecir el futuro que no podemos imaginar? ¿Cómo puede la escuela promover que las nuevas generaciones desarrollen las habilidades necesarias para un entorno tan desconocido?

Lo único cierto es que este panorama demanda cambios profundos en la escuela si quiere seguir cumpliendo su misión. Cam-

**Ángel Hernández Fernández**

Director del máster en psicomotricidad  
Universidad de Cantabria  
hernanan@unican.es

**Esta realidad humana ha sido permanentemente redefinida. Nuestra comprensión de nosotros mismos ha utilizado conceptos religiosos como el alma, filosóficos como la psique, psicológicos, como la mente, o fisiológicos como en las neurociencias.**

bios que deben huir de caer por los dos abismos que se sitúan a ambos lados del camino: cerrar los ojos a los avances científicos y tecnológicos que se están produciendo y se producirán en un futuro con creciente velocidad y, en sentido contrario, invisibilizar la realidad global, única y específica del ser humano.

Esta realidad humana ha sido permanentemente redefinida. Nuestra comprensión de nosotros mismos ha utilizado conceptos religiosos como el alma, filosóficos como la psique, psicológicos, como la mente, o fisiológicos como en las neurociencias.

Algunos pensarán que con este último escalón se alcanzará el final del camino, pero dejarnos arrastrar por la mirada analítica de la ciencia tampoco va a darnos las respuestas definitivas. Su característica tendencia a atomizar los componentes de sus objetos de estudio, le lleva a olvidar que “el todo es más que la suma de las partes” y que los sistemas complejos pueden generar un nuevo nivel funcional que precisa un paradigma explicativo propio. Por ejemplo, un poeta tiene como objetivo transmitir y provocar un estado de ánimo en el lector. Aunque el poema pueda descomponerse en palabras, e incluso en letras, su valoración debe moverse en una realidad específica con parámetros invisibles para los que analizan grafías. Su calidad como poema no se puede establecer mediante una análisis gráfico ni gramatical.

Este artículo reflexiona sobre el papel que puede jugar la psicomotricidad en el desafío de capacitar a la escuela para seguir siendo eficaz en el entorno social que se nos viene encima.

Para ello, partimos de replantearnos las relaciones entre cuerpo y mente en tiempos de la biotecnología y la inteligencia artifi-

cial, los *big data*, los coches autodirigidos, las redes sociales y la guerra cibernética. Luego estableceremos qué debe ofrecer la escuela para cumplir apropiadamente su responsabilidad de capacitarnos para el futuro, lo cual no puede ser sólo destrezas tecnológicas, relegando lo auténticamente importante para la construcción del ser humano que, como decía El principito, “es invisible a los ojos” (y aún más a los escáneres, diría yo). Por último, se planteará qué puede aportar la psicomotricidad a este desafío y por qué será cada vez más necesaria en las escuelas.

### La mente y el cuerpo

La evolución del conocimiento nos aleja cada vez más de pensar en el cuerpo como en una envoltura, soporte o instrumento de la mente. Somos nuestro cuerpo. Nuestro cuerpo es quien piensa y siente, quien interactúa con objetos y personas, quien aprende, se adapta, piensa, se plantea desafíos y crea soluciones.

El ser humano, como cualquier otro ser vivo, es un macrosistema biológico en permanente interacción con su entorno y en permanente ajuste de dicha interacción.

Sus singulares capacidades cognitivas le permiten procesamientos complejos, pronosticar situaciones y planificar acciones propositivas eficaces. Somos capaces de asociar, manipular virtualmente características y aspectos de la realidad para pronosticar su evolución futura y anticiparnos para lograr satisfacer nuestras necesidades. Somos capaces de analizar nuestras propias acciones, establecer vínculos de causalidad y el impacto de las mismas, desarrollando una percepción de su historia y sus circunstancias e identificándonos con nuestros propios patrones de acción (Ryle, 2005).

Estas capacidades cognitivas nos permiten también procesos comunicativos complejos, flexibles y cargados de metáforas, como las que encontramos en todas las manifestaciones artísticas.

La capacidad del ser vivo de autoconstruirse a partir de su propia experiencia y flexibilizar su conducta a partir de ello, alcanza niveles excepcionales en el ser humano. A base de nuestra experiencia individual, las personas construimos patrones de distintos tipos:

- De interacción física con nuestro entorno.
- De reacción emocional a fin de catalizar dicha interacción.
- Cognitivos, que tienen el objetivo funcional de aprovechar la experiencia y anticipar las situaciones futuras para que nuestras acciones sean más eficaces.

Esos tres tipos de patrones se constituyen y registran como una memoria integrada y en gran medida inconsciente. Representan los aprendizajes individuales que nos transforman (dentro de los límites que nuestra genética nos permite, lógicamente). Se trata de un proceso global que involucra a todo el cuerpo, no sólo a nuestro cerebro (Claxton, 2016).

Aunque sólo tengamos consciencia de aspectos muy concretos, estamos continuamente en acción modificando nuestra actividad corporal interna y también nuestra interacción con el entorno. Desde alterar nuestro metabolismo para hacer frente a determinadas condiciones meteorológicas hasta ajustar nuestra forma de actuar en contextos sociales específicos: todo son patrones globales permanentemente reactualizados.

El individuo ejecuta estos patrones abiertamente en las situaciones pertinentes, pero

dichos patrones también se evidencian en cualquier otra situación en la que se establezcan vínculos de similitud consciente o inconsciente. Parte de esta expresión de patrones construidos desde la experiencia no es directa sino metafórica (Hernández, 2018).

### La comunicación humana mediante metáforas

La comunicación humana tiene algunos aspectos distintivos: su desarrollo no es sólo un proceso genético, sino que requiere aprendizaje. Lo cual posibilita no sólo la comprensión y expresión de las producciones aprendidas, sino también las producciones originales, nunca antes generadas.

Todo ello es gracias a que la cognición humana puede desvincularse tanto espacial como temporalmente de la realidad presente del sujeto, aislando aspectos y relacionándolos con total libertad. Eso permite el razonamiento, la creación de conceptos nuevos, la construcción de metáforas y así una mayor comprensión de las implicaciones de una situación y la expresión matizada de nuestras vivencias. Las metáforas establecen y comunican significados complejos mediante relaciones flexibles que permiten relacionar eventos aparentemente distintos, lo cual posibilita al sujeto enriquecer su conocimiento y recursos de acción.

En ellas, el significado y el significante no se vinculan debido a sus cualidades evidentes, sino en función de las connotaciones implícitas que poseen para el sujeto (Hernández, 2017). Si de alguien se dice que “es una rata” podemos querer decir que es pequeño, inquieto, que se alimenta de basura, que puede hacernos enfermar o que nos causa repugnancia o rechazo... Depende.

Las expresiones metafóricas tienen probablemente un componente biológico común

**La capacidad del ser vivo de autoconstruirse a partir de su propia experiencia y flexibilizar su conducta a partir de ello, alcanza niveles excepcionales en el ser humano.**

**Aunque sólo tengamos consciencia de aspectos muy concretos, estamos continuamente en acción modificando nuestra actividad corporal interna y también nuestra interacción con el entorno.**

**El ser humano, como cualquier otro ser vivo, es un macrosistema biológico en permanente interacción con su entorno y en permanente ajuste de dicha interacción.**

**Los psicomotricistas sabemos sobradamente que las metáforas no sólo son verbales, como las que emplean los poetas, sino que están muy presentes en la sala de psicomotricidad.**

para todos los seres humanos relacionado con las leyes perceptivas; otro claramente cultural (el color de la vestimenta tiene distintas connotaciones en distintos lugares del mundo), y otro estrictamente individual. Los psicomotricistas sabemos sobradamente que las metáforas no sólo son verbales, como las que emplean los poetas, sino que están muy presentes en la sala de psicomotricidad. Durante el juego, el individuo se expresa mediante metáforas más allá de su propia consciencia, construyendo una producción específicamente humana con la que se trabaja en psicomotricidad y con la cual la neurociencia tardará tiempo en poder operar.

### Los límites de las neurociencias

En este campo multidisciplinar, que será sin duda uno de los pilares del futuro, los límites son establecidos por el propio objeto de estudio, el sistema nervioso, que nunca puede considerarse sinónimo de persona. Si lo considerásemos así, simplemente estaríamos sustituyendo el concepto de “mente” por otro más tangible, pero eso no nos ofrecerá todas las respuestas. El sistema nervioso es un recurso de la persona. Un importante recurso, desde luego, pero sólo un recurso para la función adaptativa al entorno que está presente en todos los seres vivos.

El proceso de interpretar al ser humano precisa probablemente no focalizar la atención sólo en el cerebro, sino una mirada más global, como acertadamente fue planteado por Damasio (2006) en el Error de Descartes y por Claxton (2016) en Inteligencia corporal.

El sistema nervioso permite ajustes muy finos y precisos en la interacción con el entorno, pero no es la clave porque ni siquiera es imprescindible. Una planta enredadera o un girasol no precisan sistema

nervioso para moverse inteligentemente. El mosquito que me está rondando mientras escribo estas líneas no precisa un gran cerebro para eludir mi golpe. Por no hablar de virus y bacterias que con una estructura muy simple son capaces de mutar inteligentemente y hacerse resistentes a nuestros antibióticos; sin necesitar un cerebro y, mucho menos, una mente.

Es nuestra convicción que es la totalidad del individuo, el cuerpo de un ser vivo en su integridad, el que se adapta y actúa inteligentemente para sobrevivir en su entorno. El modelo explicativo general tiene que concernir al cuerpo considerado globalmente como macrosistema capaz de adaptarse y transformándose para ello.

El sistema nervioso es un gran recurso para este propósito, fruto de una larga evolución de las especies vivas, pero sólo es parte de un cuerpo que interactúa globalmente; en algunos aspectos conscientemente, en otros automáticamente, pero siempre auto transformándose a partir de la experiencia.

Por eso, la neurociencia va a poder ofrecer respuestas valiosísimas, pero no todas las respuestas.

### Un cambio necesario en la escuela

Para que la escuela siga cumpliendo con sus objetivos de una forma eficaz en el futuro va a verse obligada a actualizar su modelo de comprensión de lo que es un ser humano. Precisaré replantearse cómo construimos quien somos, qué necesitamos aprender de nuestro entorno para poder readaptarnos a un mundo lleno de nuevos desafíos y también para poder ser eficaces transmisores a las futuras generaciones de todo lo bueno que ha generado la humanidad, al tiempo que cooperamos en limitar los muchos errores, desajustes e injusticias de nuestras sociedades.

Hoy en día, los teóricos de los procesos de aprendizaje giran su mirada hacia las neurociencias. También ha sucedido lo mismo en algunos entornos dentro del ámbito específico de la psicomotricidad (Sassano y Bottini, 2013). Buscamos proporcionar experiencias educativas que aceleren y potencien la adquisición de determinadas habilidades gracias al conocimiento que vamos adquiriendo de cómo funciona nuestro cerebro.

Sin embargo, los aprendizajes se siguen realizando demasiado pronto sentados en una silla y a través de una interacción verbal centrada en el adulto sin considerar que no somos una mente atrapada en un cuerpo, sino un cuerpo que siente, piensa y actúa globalmente. Es más, en el plano meramente cognitivo, la escuela no ha roto con un modelo desmembrador del conocimiento, y en consecuencia, del currículo que sigue organizado por áreas y temas como hace siglos.

Las acciones del sujeto sobre el entorno, sus interacciones sociales, los aspectos creativos del procesamiento cognitivo, los componentes emocionales, etc., se abordan con un tratamiento semejante a la tabla periódica: clasificando sus componentes. En un futuro, bajo la influencia tecnológica, quizás lo haremos mediante simulaciones matemáticas. Así, estaremos sustituyendo un instrucionismo cognitivista por uno cibernético. Nada más.

De momento, el planteamiento integrador queda limitado a la declaración de principios con la que se adorna las programaciones educativas, pero en la mayoría de los casos no llega a concretarse en la práctica cotidiana dentro de las aulas.

Así, vemos que hoy en día la educación física se encarga solamente del acondicionamiento de algunas destrezas corporales

y de la promoción de hábitos saludables, la educación social se convierte en una reflexión sobre principios morales universales complementarios o sustitutivos de los derivados de creencias religiosas, el aprendizaje sensorial se limita a la educación plástica o musical y la educación emocional a algún ejercicio de lápiz y papel durante la hora de tutoría.

Todo ello, tratado modularmente y al margen de las experiencias significativas del sujeto. Si Damasio tiene razón y somos una unidad, el más avanzado macrosistema biológico salido de la evolución de las especies, ¿por qué la escuela sigue trabajando lo intelectual como si el cuerpo fuese un mero soporte?

Es cierto que, como contrapeso, la teoría de la educación ha adoptado en las últimas décadas una perspectiva constructivista del desarrollo y de los procesos de aprendizaje. Asume con ello que los individuos se auto transforman a partir de sus experiencias, la importancia de que éstas sean activas y significativas, así como el efecto potenciador de que dichas experiencias se produzcan en interacción.

En las últimas décadas, la escuela se ha interesado teóricamente por la autogestión emocional, la creatividad o la construcción de unos valores sociales en un marco con principios constructivistas y globalizadores. Este interés no ha tenido la fuerza suficiente como para enfrentarse a la práctica educativa tradicional y puede quedar ahogado por una tecnología dispuesta a vender a algún ingenuo que se puede enseñar habilidades emocionales, creativas o colaborativas mediante recursos digitales o con unas gafas de realidad virtual.

Nada nuevo. Será la tercera versión de la enseñanza programada que nos propu-

**Buscamos proporcionar experiencias educativas que aceleren y potencien la adquisición de determinadas habilidades gracias al conocimiento que vamos adquiriendo de cómo funciona nuestro cerebro.**

**En las últimas décadas, la escuela se ha interesado teóricamente por la autogestión emocional, la creatividad o la construcción de unos valores sociales en un marco con principios constructivistas y globalizadores.**

**El proceso de interpretar al ser humano precisa probablemente no focalizar la atención sólo en el cerebro, sino una mirada más global, como acertadamente fue planteado por Damasio (2006) en el Error de Descartes y por Claxton (2016) en Inteligencia corporal.**

**Nos centraremos en la psicomotricidad vivenciada, la cual creemos que puede responder a lo que la escuela precisa para ser coherente con sus principios constructivistas y contribuir a la educación del futuro que está llamando a las puertas.**

**La psicomotricidad permite a los sujetos experimentar en un entorno plástico con un planteamiento lúdico, construir patrones personales de acción, reacción emocional y pensamiento lo cual nos permite conceptualizar las experiencias y manipularlas cognitivamente.**

so Skinner. Podríamos decir que, si no lo remediamos, nos encontramos en este momento de paso entre el pasado instrucciónismo conductista y el futuro instrucciónismo digital.

### **La psicomotricidad vivenciada**

No abordaremos aquí las aportaciones de la psicomotricidad funcional con su modelo de trabajo directivo y los diversos programas de estimulación perceptivo-motriz derivados de esta corriente. Pensamos que en alguna medida es copartícipe de esa perspectiva atomizadora e instructorista, que consideramos insuficiente para nutrir el desarrollo humano (si bien, es perfecta para adiestrar a nuestra mascota).

Nos centraremos en la psicomotricidad vivenciada, la cual creemos que puede responder a lo que la escuela precisa para ser coherente con sus principios constructivistas y contribuir a la educación del futuro que está llamando a las puertas. La psicomotricidad vivenciada, con sus propuestas basadas en el uso estratégico del juego libre, enfoca el desarrollo del individuo desde la experiencia corporal global y desde la auto dirección de los procesos de auto construcción de la personalidad.

La psicomotricidad vivenciada observa las situaciones que se producen en la sala con todo lo que se expresa explícita e implícitamente en ellas, y diseña entornos en los que los individuos se experimentan a sí mismos y a su entorno de manera global, y en un contexto plástico que se adapta a las necesidades específicas de cada sujeto (Abad y Ruiz de Velasco, 2011; Hernández, 2015).

En psicomotricidad se trabaja corporalmente, no sentados en una silla, lo cual es muy apropiado si nos concebimos como un cuerpo que siente, piensa y actúa. Debe

remarcarse que conceptualizarnos como un cuerpo no es una simplificación. Mas bien al contrario, pues renuncia a una explicación mística o misteriosa que da respuesta a lo que no sabemos explicar, como son las hipótesis del alma o la psique, o a una verdadera simplificación pseudoexplicativa, como es el concepto de mente.

Asumimos con ello que el ser humano es un macrosistema biológico de extrema complejidad que tardaremos en desvelar. Un macrosistema que nos permite ir más allá que cualquier otra especie en algunos aspectos muy valiosos, como son los cognitivos.

Una de las consecuencias más interesantes de esta circunstancia es la capacidad de expresarnos más allá de lo que explícitamente manifestamos. Se trata de una extensión en profundidad del mensaje mediante metáforas, lo cual nos permite no sólo comunicar a otras personas significados complejos mediante relaciones flexibles entre conceptos, sino también extender nuestras propias ideas más allá de lo imaginable, posibilitando la creación de conceptos nuevos y la solución de problemas.

Y bajo ese modelo ¿Que aporta la psicomotricidad?

La psicomotricidad permite a los sujetos experimentar en un entorno plástico con un planteamiento lúdico, construir patrones personales de acción, reacción emocional y pensamiento lo cual nos permite conceptualizar las experiencias y manipularlas cognitivamente. Todo ello, dentro de un proceso de constante autoconstrucción de sus recursos de comprensión e interacción con su entorno, incluso si no es consciente de ello, como ocurre en la mayor parte de las ocasiones.

Un aspecto importante de lo que ocurre en la sala se psicomotricidad es la expresión

personal y la comunicación entre sujetos durante el juego. Durante la actividad libre en la sala, el individuo se expresa directa o metafóricamente con un grado variable de intencionalidad y conciencia (Lapierre y Aucouturier, 1997, 1980).

La práctica psicomotriz se convierte así en un contexto de evaluación y diagnóstico que permite visualizar comprensivamente la realidad evolutiva de cada sujeto (Lapierre, 1997). El cuerpo expresa directa o metafóricamente la compleja configuración de nuestros patrones de actuación, cognitivos y de respuesta emocional. Expresa la coherencia y estabilidad de estos. El cuerpo nos relata a nosotros mismos y evidencia nuestra historia personal, nuestras vivencias y sus huellas, aunque sean inconscientes (Lapierre, 2008).

Observado con una mirada panorámica y cualificada, podemos comprender importantes aspectos del desarrollo que difícilmente son accesibles mediante otras técnicas. Lo cual nos permite orientar el apoyo que precisa el sujeto por nuestra parte de una forma muy eficaz (Hernández, 2015).

### **El papel de la psicomotricidad en la escuela cibernética**

La perspectiva constructivista, a pesar de no haberse desarrollado en su plenitud, va a tener que enfrentarse en los próximos tiempos a grandes desafíos y a la arrolladora seducción de la tecnología.

Debemos de ser conscientes de que, sobre la dimensión biológica del ser humano, se articula una dimensión cognitiva que recoge, estructura y opera con toda la experiencia acumulada por el sujeto. Esa experiencia y su procesamiento cognitivo hoy en día es en parte virtual y, cada vez, esa parte virtual estará más integrada, incluso confundida, con lo real.

Hemos creado máquinas que emulan con gran perfección al ser humano y lo superan en muchos aspectos. Quizás debiéramos evitar que los seres humanos acabemos emulando a las máquinas y eso tiene que ver con considerar y potenciar la intuición, la creatividad, las artes, la heurística... Producciones humanas, todas ellas, que se basan en las asociaciones novedosas de elementos remotos, en la expresión metafórica que escapa del procesamiento lógico para buscar una comprensión más amplia y profunda de los hechos.

La metáfora explícita o implícita, quizás no se encierre en el alma o en la mente, pero nos distingue de la máquina y nos hace un ser vivo muy especial.

Creemos que es importante en la educación del futuro una decidida apuesta por recoger los descubrimientos científicos fruto de la investigación biológica, teniéndolos en consideración para una comprensión precisa de nuestro funcionamiento corporal y cognitivo, pero ello debe hacerse sin olvidar esa realidad connotativa que construimos a partir de nuestras experiencias y que dota de significados singulares a cada ser humano. Debemos de hacerlo porque esos significados singulares determinan gran medida como será la personalidad de cada individuo y las grandes decisiones y acciones que llevará a cabo, tales como elegir una profesión o una pareja, ser osado o prudente, ser confiado o suspicaz...

Nada de ello surge de la aplicación de un algoritmo.

En un mundo cada vez más complejo, la educación no debe olvidar estas cuestiones tan difíciles de procesar en un ordenador, aunque sólo sea por la futura salud y bienestar de las personas y las sociedades y la

**La práctica psicomotriz se convierte así en un contexto de evaluación y diagnóstico que permite visualizar comprensivamente la realidad evolutiva de cada sujeto (Lapierre, 1997).**

**La metáfora explícita o implícita, quizás no se encierre en el alma o en la mente, pero nos distingue de la máquina y nos hace un ser vivo muy especial.**



psicomotricidad puede un importante instrumento para ello...

- Reivindicando el cuerpo como identidad del ser vivo y su presencia en la dinámica escolar y en todos los aprendizajes que se desarrollan en ella. Así, nos aleja del error de Descartes (Damasio, 2006) de considerar cuerpo y mente como dos realidades distintas y ayuda a reunificar al ser humano desde la escuela.
- Por su capacidad para convertirse en un contexto expresivo de singular profundidad que aporta una valiosa comprensión de los sujetos más allá de la literalidad de sus manifestaciones orales, dándonos acceso a comunicaciones e interacciones metafóricas de gran importancia para el desarrollo personal.
- Por ser el mejor modelo disponible de práctica educativa con planteamiento activo, constructivista y globalizado, ya que diseña entornos flexibles y adaptables a las necesidades individuales, otorgando a cada sujeto un papel activo en su propio proceso de desarrollo.

Con ello, la psicomotricidad salvaguarda aspectos fundamentales de la construcción de la persona que será muy necesario reforzar en la educación del futuro y por ello creemos que todos los que estamos vinculados a ella debemos comprometernos en explicar a la sociedad el necesario papel que esta debe jugar en la educación del futuro.



### Referencias

- **Abad, J. y Ruiz De Velasco Á.** (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- **Claxton, G.** (2016) *Inteligencia corporal*. Barcelona: Plataforma editorial.
- **Damasio, A.** (2006). *El error de Descartes*, Madrid: Crítica.
- **Hernández, A** (2018) Jugando con metáforas. Actas de las XI jornadas de reflexión e investigación: Psicomotricidad y escuela. Univ. Autónoma de Barcelona.
- **Hernández, Á.** (2015). *Guía de actuación y evaluación en psicomotricidad vivenciada*. Madrid: CEPE.
- **Hernández, A.** (2017). Universos paralelos. El juego de significados en la sala de psicomotricidad. En *Entre líneas*, 39, 21-28.
- **Lapierre, A.** (1997) *Psicoanálisis y análisis corporal de la relación*. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer.
- **Lapierre, A.** (2008). A propósito de la mierda. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. 31. Vol. 8 (3). Páginas 29-36.
- **Lapierre, A. y Aucouturier, B.** (1977) *Simbología del movimiento*. Barcelona: Editorial Científico-Médica.
- **Lapierre, A. y Aucouturier, B.** (1980). *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Barcelona: Editorial Científico-Médica.
- **Lapierre, A. y Aucouturier, B.** (1977b). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico-Médica.
- **Rogers, C. y Freiberg, H. J** (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.
- **Ryle, G.** (2005). *El concepto de lo mental*. Barcelona: Paidós.
- **Sassano, M. y Bottini, P.** (2013). Técnicas y enfoques en psicomotricidad. En *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 38, 97-144.

# La infancia en la actualidad

El día 22 de febrero de este año 2019 el Dr. Giuseppe Benincasa realizó una interesante conferencia en el marco de las Jornadas organizadas por la AEC con el tema "Asustando al miedo" para alumnas/os y exalumnas/os de los postgrados y formación continuada en la universidad de Barcelona.

Continuando con reflexiones sobre esta temática, que se inició en la Jornada del 5 de mayo del 2018 en Vic, con el tema "Jugando con el miedo" y que ya incluimos el artículo en una edición anterior de esta revista.

El tema expuesto por el Dr. Giuseppe Benincasa "La infancia en la actualidad" y traducido por Katty Homar

El Dr. P.B presenta la conferencia teniendo en cuenta dos elementos de valoración importantes:

- Es necesario dar sentido a la actuación de los niños
- Hay que relacionar su actuación con la edad evolutiva

Partiendo de estas premisas, inicia su discurso valorando que los niños no son como antes, ya que la sociedad ha cambiado y los padres tienen también otras dificultades con sus hijos/as.

Anteriormente se educaba de una forma concreta y establecida por unos postulados en psicología, que actualmente ya no son totalmente válidos, puesto que la sociedad en la que vivimos es diferente y cambiante.

Básicamente la tecnología ha cambiado la manera de pensar de los niños, igualmente los padres no saben cómo relacionarse con ellos y abordar algunos de los problemas que ello conlleva.

Debemos cuestionarnos que papel ejerce el niño en la sociedad y debemos también cambiar la forma de relacionarnos con él, tanto en la familia, en la escuela y en la sociedad en general, ya que hoy niños y niñas participan en múltiples actividades extraescolares que son igualmente educativas.

### Isabel Vidal

Psicóloga  
i psicomotricista

**Básicamente la tecnología ha cambiado la manera de pensar de los niños, igualmente los padres no saben cómo relacionarse con ellos y abordar algunos de los problemas que ello conlleva.**

**Debemos plantearnos qué es lo que debemos cambiar, cómo podemos ayudarles a crecer, y que el aprender sea un placer para ellos, así como también el plantearse en cómo podemos colaborar con los padres para hacer que sus hijos se apasionen por el aprendizaje. Esta será una nueva situación que debemos descubrir y construir.**

Para ayudar al buen desarrollo de los niños/as necesitamos nuevas teorías y planteamientos educativos, para ello será básica la observación de sus actitudes y actuaciones.

Debemos plantearnos qué es lo que debemos cambiar, cómo podemos ayudarles a crecer, y que el aprender sea un placer para ellos, así como también el plantearse en cómo podemos colaborar con los padres para hacer que sus hijos se apasionen por el aprendizaje. Esta será una nueva situación que debemos descubrir y construir.

La utilización de las nuevas tecnologías conlleva a que los niños excluyan a sus padres, ya que los pequeños creen fácilmente que saben utilizarlas tanto o mejor que ellos y también mejor que los maestros. Se crea la convicción errónea de que es más importante el saber hacer, que el mundo relacional y afectivo.

Por tanto, esta creencia tecnológica va en detrimento de las emociones y es así como se pierde la capacidad de vivir conjuntamente situaciones emocionales. Los padres con frecuencia desean seguir a sus hijos por este camino de acción y entran de este modo en una competición con ellos, perdiendo la capacidad de recuperar otros aspectos afectivos de sus hijos.

Cada vez más adolescentes actúan como adultos, sin tener la capacidad de reflexionar sobre su propia manera de hacer, sin reconocer la realidad y su mundo propio interno (sus deseos, miedos, emociones etc...) igualmente tienen dificultades para establecer relaciones emocionales intensas con otras personas.

Los niños/as se hallan hoy en día en una situación de inseguridad e inestabilidad. Les cuesta construir amistades emociona-

les y profundas, solamente saben entrar en competición, incapaces de crear o de intentar comprender al otro, de expresar las propias dificultades o posibilidades, valoran solamente el saber y no el cooperar.

Como consecuencia se construyen grupos de poder que se comparan entre sí i se menosprecian. Algunas veces también los padres entran en dicho juego de forma inconsciente, quieren superarlos solamente en este "hacer" preocupándose de ver quién es el mejor, lo que impide que padres e hijos entren en el diálogo. Es así como la competitividad prevalece sobre la cooperación y aquella puede ser destructiva si no es cooperativa.

Hoy en día, el niño vive en una sociedad de alto riesgo, porque su único deseo es ser mejor en este tipo de competencias.

Nos cuestionamos ¿cómo podemos centrarnos en la intervención con los niños y los padres con el fin de escuchar, recibir y descubrir las relaciones emocionales? Es necesario que se den emociones compartidas, que los padres puedan decir a sus hijos, que desean escuchar y entender sus emociones. Es necesario reconquistar las competencias emotivas, cooperativas y relacionales.

Precisamente la función del/la psicomotricista será intentar recuperar dicha vertiente emocional, promoviendo la colaboración y la buena relación con los demás sin menospreciarlos. Será importante fomentar el placer de trabajar conjuntamente con el fin de construir alguna cosa.

Los psicomotricistas tienen un papel muy importante para ayudar en este sentido, ya que al promover el movimiento y la acción, se adentran en la estructura del pensamiento de los niños. La escuela tam-

bién tiene una función esencial y debería trabajar en el mismo sentido.

Es necesario expresar las emociones a través de la acción, tanto las positivas como las negativas, será la manera de ponerse en "relación". La emoción se puede reconocer mejor a través de la acción que del pensamiento.

Se deja un tiempo para la intervención de los asistentes y se expuso por parte de estos, entre otras cuestiones, el tema de la agresividad que contienen los juegos tecnológicos. El Dr. PB aprovechó para hablar de la agresividad expresada en el juego, así como en la sala de psicomotricidad.

La agresividad, que no la violencia, es una emoción que el niño necesita poder expresar, eso sí, de forma contenida y canalizada, de ese modo ayudamos a los niños/

as a reconocer las propias emociones, permitiéndole expresar la insatisfacción que sufre respecto a sus padres.

Será básico que los padres entiendan y sintonicen con las emociones de sus hijos. Frecuentemente tienden a dar una respuesta comportamental e inmediata al comportamiento de sus hijos, sin tener en cuenta la emoción que les invade en dicho momento.

Niños y niñas crecen cuando pueden reconocer las propias emociones, incluso las negativas si las consideramos legítimas.

El Dr. PB concluye dicha conferencia, exponiendo la importancia para ser un buen padre, madre, educador/a, la necesidad de reconocer y valorar al niño/a, en todo momento y en cualquier circunstancia, su capacidad de dar "El Don".

**Será básico que los padres entiendan y sintonicen con las emociones de sus hijos. Frecuentemente tienden a dar una respuesta comportamental e inmediata al comportamiento de sus hijos, sin tener en cuenta la emoción que les invade en dicho momento.**



# Qué es y qué no es la meditación

**Simone Brageot**

Maestra y psicomotricista

Después de intentar justificar, el sitio de la meditación al final de la sesión de psicomotricidad como un momento lógicamente ineludible, nos queda ahora otro problema: La presencia en el mercado de libros de propuestas intelectuales numerosas y variadas, diferentes las unas de las otras, y todas llamadas “meditaciones”, incluso “meditaciones para niños”. Todas estas ofertas trabajan aspectos y zonas del cerebro, que en su mayoría, no tienen nada que ver con la propuesta que nos planteamos aquí.

Hemos de agradecer que en la actualidad, la atención y el interés de muchos profesionales se gire hacia el mundo interior del niño/a, esto no justifica que cualquier ejercicio sea válido para tal fin, por ejemplo: el de las visualizaciones, que en muchas ocasiones se confunde con el término de meditación.

La que nos interesa en realidad, la genuina, es la que sirve para designar el no movimiento ni físico ni verbal utilizado por todos los místicos grandes o pequeños desde hace milenios. Las religiones que las envuelven, no entraron aquí para nada, siendo ellas mismas secundarias en el proceso de espiritualización, que es el instrumento básico de evolución del ser humano. Quién mejor describe este proceso es la tradición Zen, que tiene para ello

una palabra especial: Zazen. La cual se refiere a la postura “sentada, que permite ser alejada de todo otro rasgo “Japoneizante”. Para realizarla de manera más adecuada, se utiliza un cojín redondo llamado con mucho humor “el cuchillo para cortar el “Ego”. Con los niños/as, tenemos por razones de presupuestos que olvidarnos de este confort, que a sus años no es del todo imprescindible. Detallaré a continuación en qué consiste la meditación, para que después, con descripción fiable, se pueda transmitir correctamente a los niños/as, aunque de manera más sencilla y sobre todo mucho más corta...

Esta práctica descansa en dos puntos principales: 1- La actitud postural y 2- La atención puesta únicamente en la respiración, de manera concentrada, inspiración-expiración, para impedir la formación de pensamientos parásitos... La postura esta copiada de la de los niños/as a partir de 6 meses, es decir, en el primer intento de verticalización. En este momento en que surge por primera vez, se puede considerar como perfecta... Es la llamada postura de la montaña, que es en la que ellos guardan largos ratos mientras están jugando: apoyados en el coxis y en las piernas más o menos dobladas, las vértebras lumbares bien curvadas, la columna vertebral se yergue, sin ninguna necesidad de apoyo

Esta práctica descansa en dos puntos principales:  
1- La actitud postural y 2- La atención puesta únicamente en la respiración, de manera concentrada, inspiración-expiración, para impedir la formación de pensamientos parásitos...

y sin haber de reclinarse contra algo, sin mostrar fatiga alguna.

Nosotros apoyamos la barbilla contra el pecho estirando las cervicales. En esta postura, la respiración se hace ventral de manera natural. Los brazos se doblan y la mano derecha viene a sostener la izquierda, los pulgares se tocan formando un huevo... Ya estamos... Ahora ponemos toda nuestra atención en esta respiración ventral... La expiración se hace suave en todo su recorrido y se prolonga el mayor tiempo posible, intentando apoyar el máximo posible el diafragma contra las vísceras, a la altura del “Hara”... La inspiración en cambio es automática y natural sin forzar en ningún momento. Ahora respiramos también de manera ventral como en el momento del nacimiento. Es lo que llamamos el retorno a la fuente, valorado como otro punto de apoyo esencial, volvemos al “Ser”, que nos está restituyendo la primera fuerza vital tan llena de posibilidades positivas (llamaremos positivo, a todo lo que está a favor de la vida). Citaré aquí a Dürckheim, que dice, hablando de la postura: “Arraigado en la tierra y arraigado en el cielo, es la constitución del ser humano, su doble origen.”

Vuelvo a subrayar aquí, la enorme importancia de desarrollar un “Ego” sano, que alterna con un “Ser” sano... En realidad no existe contraindicación. El uno apuntala al otro... Y de la primera parte se encarga brillantemente la Psicomotricidad... Después de la meditación, el niño/a ha interiorizado lo vivido, es decir, que es el cuerpo ahora quien ha hecho un registro y “sabe”. La memoria puede descansar... El niño/a (y el adulto) tienen este vacío, donde opera para bien esta fuerza no identificable, pero presente en el hemisferio derecho del cerebro.

Evidentemente, esta grandiosa disciplina, se tiene que aligerar en tiempo y centro de atención, para hacerla accesible a los niños/as... Encontré un juego de “sensibilización”, el cual ya describí en mi primer artículo (revista nº 25). Este juego debe evolucionar, acercándose cada vez más con la edad y en la escolarización, a la forma de meditar del adulto, siempre que se respete el esfuerzo de concentración, única en un punto real y la evitación del parloteo del lenguaje en el pensamiento. Descubrimos en otros lugares, que se puede y se debe prestar esta atención en todos los ámbitos de la vida...

Los niños/as pequeños/as nos han enseñado a sentarnos y a respirar... Devolvámosles su poder de intuición, su paz y su confianza en la vida, todo lo que hemos llamado en algún momento “la Magia”.

Acabare citando al teólogo Karl Rahner: “el cuerpo es la forma Espacio-temporal del Espíritu.”

Dicho sea de paso, es de admirar como la sabiduría Oriental, toma como modelo para activar nuestro desarrollo, a los niños/as muy pequeños/as, para rescatar y construir una práctica generosa, que permita la integración de lo vivido y la regeneración posterior...

## Bibliografía

- Dürckheim, Graf. *Dialogue sur le chemin initiatique*. Colección Spiritualités vivantes. Edit. Albin Michel

Vuelvo a subrayar aquí, la enorme importancia de desarrollar un “Ego” sano, que alterna con un “Ser” sano... En realidad no existe contraindicación. El uno apuntala al otro...

Los niños/as pequeños/as nos han enseñado a sentarnos y a respirar... Devolvámosles su poder de intuición, su paz y su confianza en la vida, todo lo que hemos llamado en algún momento “la Magia”.

# La observación de las emociones

**Josep Rota Iglesias**

Psicólogo, psicomotricista y formador de psicomotricistas (AEC-ASEFOP). Socio de la APP.

La finalidad de este artículo no es escribir sobre el sentido de la observación y sobre su utilidad como principal herramienta de evaluación en la intervención psicomotriz. Mi intención es intentar clarificar un aspecto que tiene que ver con la observación de las emociones. Pero antes quiero señalar unas cuestiones previas para contextualizar el tema. Para ello, voy a hacer referencia a algunas afirmaciones que la Dra. Lola García Olalla señaló en su artículo “La observación psicomotriz: transformar la experiencia compartida en comprensión”, publicado en el número 7 de la revista Entre Líneas.

“A través de la observación, seleccionamos y estructuramos unos datos de la experiencia, a los que damos un significado a partir de un conjunto de teorías y de creencias. Éste es ya un primer límite a la objetividad de nuestra observación. La observación será objetiva dentro de este marco de referencia y la interpretación tendrá valor desde este marco. Lo relativo, por tanto, es el marco teórico en el que nos situamos”.

“Observar, por tanto, supone un filtro cognitivo, pero también afectivo. Nuestras valoraciones sobre un niño dependen a menudo de las expectativas que nos hemos formado sobre él”.

“Ser conscientes de estas limitaciones a la objetividad de nuestra observación, es

una primera condición para situarnos mejor como observadores”.

“La observación implica también una actitud de receptividad y sensibilidad, una competencia para captar y dar significado a la acción del niño. Observamos para comprender y así poder situar mejor nuestra intervención”.

Podemos considerar dos posiciones de observador: la del observador que se sitúa al exterior de la sesión, adoptando en lo posible una actitud de neutralidad, y la del profesional psicomotricista que interactúa con las niñas y niños en el interior de la sesión. Su intervención puede considerarse como una continua observación interactiva. Desde los dos posicionamientos, la observación nunca será objetiva del todo; siempre estará condicionada por la dinámica proyectiva que se establece en cualquier tipo de relación, y la intervención psicomotriz es una relación que la psicomotricista establece con los niños y niñas.

“¿Cómo atender simultáneamente nuestras propias emociones y las de los niños? Dependerá de nuestra actitud para estar dentro y fuera, para estar cerca de la acción del niño, de su emoción y a la vez en una cierta distancia que nos permita la reflexión. Es también una capacidad para distinguir lo que viene del niño y lo que viene de nosotros, porque hay niños que

Podemos considerar dos posiciones de observador: la del observador que se sitúa al exterior de la sesión, adoptando en lo posible una actitud de neutralidad, y la del profesional psicomotricista que interactúa con las niñas y niños en el interior de la sesión.

nos tocan afectivamente, unos más que otros y en sentidos diferentes; ser conscientes de estas resonancias afectivas y poder reflexionar sobre ellas, es también poner una mirada sobre nuestra persona y esta mirada nos ayudará a la descentración”.

Hasta aquí las referencias al artículo de la Dra. Lola García Olalla. Como decía al principio, en este artículo quiero aportar unas reflexiones sobre la estrategia de observación que utilizamos, para poder contener en lo posible esta dinámica proyectiva, a la que antes se refería la Dra. Lola García.

Me refiero a la tabla de observación de tres columnas, que normalmente utilizamos en la observación:

Yo veo	Yo siento	Yo entiendo

En la primera columna, describimos de la forma más objetiva posible los parámetros psicomotores de la niña o niño que observamos.

En la segunda columna, anotamos las emociones que vemos en el niño o la niña y que impregnan sus movimientos, sus juegos; en su expresividad motriz, en definitiva. Sé que en esta segunda columna puede darse una cierta confusión. Por esto quiero concretar unos presupuestos claros para mí:

1. Lo que nos interesa es la observación de las emociones de las niñas y niños. Las emociones, como dice el Dr. David Bueno, son patrones de comportamiento que se desencadenan de forma automática y preconsciente. Las emociones se generan en la parte más primitiva del cerebro, en estructuras

que están en su base, por debajo de la zona cortical. Las emociones impregnan toda la expresividad motriz, el movimiento, las acciones, el juego de las niñas y niños, y su comprensión facilita a los psicomotricistas el camino para intentar llegar al sentido de esta expresividad motriz.

2. Las emociones también impregnan todas las relaciones. Es más: se originan a partir de las relaciones que se establecen entre las personas. La intervención psicomotriz se sustenta en la interacción que el psicomotricista establece con las niñas y niños. No es una intervención aséptica, sino bañada en la relación. Hablamos de las resonancias tónico-emocionales recíprocas, presentes siempre en la intervención.

Esta dinámica emocional interactiva es la que puede dificultar la concreción, en la segunda columna, de las emociones que observamos en los niños y niñas. Es necesaria una posición empática y descentrada en el psicomotricista, tal como expresaba la Dra. Lola García en su artículo.

Las tres columnas de la tabla de observación se refieren, como antes he dicho, a la descripción de los parámetros, la primera; a la anotación de las emociones, la segunda; y al sentido hipotético de esta expresividad, la tercera. Siempre, refiriéndonos a las niñas y niños.

El enunciado de las tres columnas de la tabla en los términos “yo veo”, “yo siento”, “yo entiendo”, puede llevar a confusión en la segunda columna. No se trata de anotar las emociones del psicomotricista, sino, repito, las de la niña o niño.

En realidad, la segunda columna debería decir: “Yo siento que ellos sienten...” O, si se quiere, para facilitar la contención de las propias emociones, la segunda columna podría subdividirse en dos:

Las emociones se generan en la parte más primitiva del cerebro, en estructuras que están en su base, por debajo de la zona cortical.

Esta dinámica emocional interactiva es la que puede dificultar la concreción, en la segunda columna, de las emociones que observamos en los niños y niñas. Es necesaria una posición empática y descentrada en el psicomotricista, tal como expresaba la Dra. Lola García en su artículo.

Llegamos a un sentido hipotético a partir de la observación de una expresividad que se repite varias veces.

Yo veo	Yo siento		Yo entiendo
	Yo siento	ellos sienten	

Entendiendo que lo que nos abre al sentido de la expresividad de la niña o niño, es la anotación de sus emociones, no las del psicomotricista.

Es en la tercera columna donde anotamos el sentido hipotético de la expresividad descrita. Algunas consideraciones también en relación a esta tercera columna:

- 1.El sentido siempre será hipotético, ya que puede variar en la medida que el niño o la niña evolucionen.
- 2.Llegamos a un sentido hipotético a partir de la observación de una expresividad que se repite varias veces. Querer llenar esta tercera columna desde el principio de una observación puede conducirnos a un sentido aventurado y “salvaje”. Lo normal es que esta tercera columna permanezca vacía en un inicio y se vaya llenando a partir de la descripción de expresividades que se repiten. Hay que decir que, muchas veces, una buena descripción de la expresividad motriz, anotada en la primera columna, nos hace ya ver e intuir posibles sentidos.
- 3.Como anotaba la Dra. Lola García Olalla en su artículo, llegamos al sentido y significado de la expresividad observada, a partir del marco teórico en el que nos movemos y utilizamos. Lo cual quiere decir que una misma expresividad, observada desde distintos marcos teóricos, puede desembocar en sentidos y significados diferentes.

Para completar mi aportación, voy a ilustrarla con algunos ejemplos:

Como anotaba la Dra. Lola García Olalla en su artículo, llegamos al sentido y significado de la expresividad observada, a partir del marco teórico en el que nos movemos y utilizamos.

### Juan

#### Primera columna

Juan sube por la espaldera, agarrándose con fuerza y de forma coordinada hasta el último peldaño. Desde allí, nos grita: “¡Mira, mira!”... y salta, dejándose caer.

#### Segunda columna

Sus movimientos plásticos y coordinados dejan entrever un placer corporal. Su semblante es risueño, sin tensión, cuando nos dice que le miremos. Encima del colchón se retuerce con placer cuando la psicomotricista lo toca.

#### Tercera columna

Manifiesta tener una unidad corporal armónica. Su plasticidad tónica está en la base de su capacidad coordinativa. El placer del salto puede ser signo de seguridad y confianza, resultado de una buena vinculación. Capaz de perder sus límites corporales, porque sabe que los va a reencontrar.

### Pedro

#### Primera columna

Pedro no para de moverse por el espacio. Sus secuencias de juego con los otros duran muy poco. Invade el espacio de los demás, sin tenerlos en cuenta. Destruye las construcciones que encuentra en sus desplazamientos.

#### Segunda columna

Su tono muscular está tenso. Sus movimientos son agitados. Esta actividad corporal me parece que denota un gran displacer.

#### Tercera columna

Pedro manifiesta una falta de contención y de límites. Tiene una unidad corporal fragilizada, que compensa con una pulsionalidad excesiva.

### María

#### Primera columna

María mueve sus manos repetidamente y de forma rápida, como un aleteo. En ocasiones, muerde su muñeca de una forma compulsiva.

#### Segunda columna

En su cara hay un rictus parecido a una sonrisa. Aparenta un cierto placer, con un cuerpo tenso. Cuando se muerde, en su cara hay una expresión de terror.

#### Tercera columna

Estas estereotipias corporales son debidas a su poca capacidad simbólica. Representa sus emociones a través de sus movimientos. Las autolesiones pueden entenderse como una forma de externalizar su sufrimiento. No puede exteriorizarlo de una forma simbólica.

Estos tres ejemplos están entresacados de una sesión de práctica educativa, de una sesión de ayuda terapéutica en pequeño grupo y de una sesión de terapia individual.

En la tercera columna, he escrito el sentido hipotético al que he llegado después de haber observado la misma expresividad de forma repetida.

Confío en haber aportado un poco más de luz a un tema que, no por muy utilizado, está del todo aclarado.

### Bibliografía

- Bueno i Torrens, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Barcelona: Octaedro
- García Olalla, L. (2000). La observación psicomotriz: transformar la experiencia compartida en comprensión. *Entre Líneas*, nº 7. Barcelona.



# Psicomotricidad. Intervención en el campo adulto.

**Psicomotricidad.**  
Intervención en el  
campo adulto.

**Juan Mila**

(2018. Ed. Corpora.  
BBAA)



**José Ángel  
Rodríguez Ribas**

Este nuevo texto del Dr. Juan Mila, director de la licenciatura de Psicomotricidad en la UDELAR, de Montevideo - afable, reconocido divulgador y erudito de la psicomotricidad - marca un punto de inflexión en la conceptualización de la psicomotricidad aplicada a los adultos. Para ello, en su exposición, va a desplegar una estructura ascendente que recorre desde lo más genérico, marcando sus líneas epistemológicas, hasta lo más específico de su tecnicidad. Ya desde sus inicios, aborda las concepciones de la psicomotricidad definiendo dos conceptos muy específicos: el de la globalidad, y el del "campo", entendido como un marco propio que permite acotar los principios fundantes y la práctica derivada. A continuación retoma la vertiente de la formación corporal, ya expuesta en otros textos, para insistir en la necesaria teorización de las competencias transversales de vivencia y

decodificación (p. 45), de las señales del cuerpo. La supervisión, tema en el que pone su acento, es tratada de manera detallada. Continuando con esta delimitación entra de lleno en el abordaje de los pacientes adultos: distinguiendo la modalidades de intervención, individual o grupal, proponiendo ciertos límites sumamente interesantes y que pasan por la actividad motriz espontánea o por la interpretación psicoanalítica. En este campo, deben tener un especial protagonismo los soportes de mediación terapéutica junto con el psicomotricista mismo, que es definido como "un interlocutor transicional" (p. 120). La invitación a un trabajo propio define el objetivo de tomar conciencia del cuerpo y su expresividad, como grandes ejes de este trabajo. "Sostener y habilitar las acciones y producciones del paciente adulto Sin invadir, ni interferir, ni ser intrusivo" (p. 137): toda una declaración de principios a la que deberá añadirse la prudencia, la necesaria disponibilidad y la atención flotante de la observación y la escucha. Una impecable caso final, con valor de paradigma, ilustra resignificando toda la argumentación previamente expuesta.

En síntesis: un magnífico texto, escrito con la gran calidad humana, experiencia y rigor que caracterizan al autor, que llegará a hacerse imprescindible para todo colega que pretenda adentrarse en este fascinante e inexplorado mundo que recién comienza a tener carta de naturaleza

# El Juego Corporal

Tenemos por delante otro gran libro de Daniel Calmels. El Prof. Calmels, éste es su último texto, retoma un tema que no porque ya haya tratado resulta menos rico en sus temáticas y aplicaciones. Calmels, a estas alturas, ya posee un estilo muy personal de escritura. Qué pasa por sus análisis de fino entomólogo, por aproximarse a él como si fuera por primera vez, por una enunciación de frases cortas, casi aforísticas y por una erudición literaria, psicoanalítica y filosófica que trata de encontrar un sentido a aquellos hechos donde pone su lupa. En el caso del "juego corporal" (P. 23) resultan muy lables las 12 características que definen esta manifestación de expresividad psicomotriz: entre las que se incluyen la posición activa de lo vivido, la construcción del cuerpo, la interacción con el Otro (ya tratada en su texto del 2014), el legado cultural etc.

Daniel, nos previene de encontrar una aplicación inmediata y programada del juego, huyendo de convertir el juego en método: "en el jugar, se dice la verdad a partir de una mentira" (p. 70). Para continuar con que "el juego corporal ensaya la escritura subjetiva de la carne. Es un hecho de autoría" (p. 73), en tanto "el jugar involuntario plantea un riesgo, involucra, compromete al jugador" (p. 83).

Y al igual que el juego no es juego sin contingencia ni acontecimiento, el propio autor nos sorprende con su sorpresa ante un fenómeno que demanda una mirada nueva, sin prejuicios ni poses: "el juego corporal se



**El Juego Corporal.**

**Daniel Calmels.**

(2018. Ed. Paidós.  
BBAA).

aprende pero no se enseña de forma académica" (p. 122).

Todo eso y mucho más puede encontrarse en cada recoveco de este texto que, cual juego corporal mismo, ha tenido a este aprendiz de "jugón", que reseña, enganchado hasta el final. Pues el juego, por mucho que los mismos M. Mauss, J. Huizinga o un R. Caillois señalaron su carácter placentero, no esconde que, en el fondo, es cosa bien seria.

En suma, un delicioso aunque no menos riguroso alto en el camino para hacer reflexionar a propios y extraños sobre un hecho que de tan manido, programado, evaluado o recetado ya no se sabe ni qué significa.

**José Ángel  
Rodríguez Ribas**

## Asociaciones de psicomotricistas



FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE PSICOMOTRICISTAS DEL ESTADO ESPAÑOL  
Web: [www.psicomotricistas.es](http://www.psicomotricistas.es)  
E-mail: [fapee@psicomotricistas.es](mailto:fapee@psicomotricistas.es)



ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE PSICOMOTRICISTAS  
C/ Bayona, 1 · 28028 Madrid  
Teléfono: 913614097 · Fax: 913614553  
Web: [aep-psicomotricistas.es](http://aep-psicomotricistas.es)  
E-mail: [aepsicomotricistas@gmail.com](mailto:aepsicomotricistas@gmail.com)



ASOCIACIÓN de PSICOMOTRICISTAS DEL ESTADO ESPAÑOL  
Apdo. 146 · 28230 Las Rozas (Madrid)  
Teléfono y fax: 916346021  
Web: [www.apee.es](http://www.apee.es)



ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE PSICOMOTRICISTAS  
C/ Llenguadoc, 4, 2º  
08030 Barcelona  
Teléfono: 655101355  
Web: [app-psicomotricistas.net](http://app-psicomotricistas.net)  
E-mail: [app.psicomotricistas@gmail.com](mailto:app.psicomotricistas@gmail.com)

## Formación en psicomotricidad

MASTER UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN  
Especialidad arte, cuerpo y movimiento.  
UNIV. AUTÓNOMA DE BARCELONA.  
Referente: Lurdes Martínez  
master.recerca.educacio.expressio@uab.cat

POSTGRADO EN FORMACIÓN DE ESPECIALISTAS EN PSICOMOTRICIDAD •  
UNIVERSITAT RAMON LLULL  
Referente: Joaquim Serrabona i Mas  
Tel: 932533006.  
E-mail: [fpceefc@blanquerna.url.edu](mailto:fpceefc@blanquerna.url.edu)

POSTGRADO DE INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ PREVENTIVA •  
POSTGRADO EN INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ TERAPÉUTICA •  
UNIVERSITAT DE VIC  
Referente: Montserrat Rizo.  
E-mail: [montserrat.rizo@uvic.cat](mailto:montserrat.rizo@uvic.cat)

MASTER EN EDUCACIÓN Y TERAPIA PSICOMOTRIZ • UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI DE TARRAGONA  
Referente: Misericòrdia Camps  
Tel: 977558207.  
E-mail: [formacio@fundació.urv.cat](mailto:formacio@fundació.urv.cat)

CURSO DE EXPERTO UNIVERSITARIO EN PRÁCTICA EDUCATIVA Y PREVENTIVA EN PRÁCTICA PSICOMOTRIZ AUCOUTURIER  
Organiza: Asociación para la Expresión y la Comunicación, escuela de la ASEFOP con convenio con Universidad de Barcelona.  
Referentes: Anna Luna y Iolanda Vives  
Tel: 629334277.  
E-mail: [aecassociacio@gmail.com](mailto:aecassociacio@gmail.com)

POSTGRADO DE ESPECIALIZACIÓN EN PRÁCTICA PSICOMOTRIZ TERAPÉUTICA DURACIÓN DOS CURSOS 2018-2020  
Organiza: Asociación para la Expresión y la Comunicación y reconocido por la Generalitat de Cataluña con convenio con la Universidad de Barcelona.  
Referentes: Anna Luna y Iolanda Vives  
Tel. 629334277  
E-mail: [aecassociacio@gmail.com](mailto:aecassociacio@gmail.com)

SEMINARIO DE FORMACIÓN CONTINUADA GRUPO DE FORMADORES DE PSICOMOTRICIDAD DE AEC.

Análisis de la práctica educativa.  
Análisis de casos de ayuda terapéutica  
Referentes: Katty Homar y José Ángel Rodríguez  
E-mail: [aecassociacio@gmail.com](mailto:aecassociacio@gmail.com)

FORMACIÓN EN PRÁCTICA PSICOMOTRIZ EDUCATIVA  
FORMACIÓN EN AYUDA PSICOMOTRIZ  
Escuela de Psicomotricidad de Bergara (Gipuzkoa)  
Secretaría: Marixa Berriozabal  
E-mail: [info@bergara.uned.es](mailto:info@bergara.uned.es)  
Web: [www.uned.es/ca-bergara](http://www.uned.es/ca-bergara)

POSTGRAU DE DESENVOLUPAMENT PSICOMOTOR DE 0 A 8 ANYS  
Departament de didàctica de l'expressió musical, plàstica i Corporal de la UAB.  
Tel. 93 58 12 674  
Referente: Lurdes Martínez  
E-mail: [lurdes.martinez@uab.cat](mailto:lurdes.martinez@uab.cat)

CURSOS DE PRÁCTICA PSICOMOTRIZ REEDUCATIVA  
CEFOPP – Madrid  
Referente: M<sup>a</sup> Ángeles Cremades  
Tel: 915641234.  
E-mail: [cefopp@telefonica.net](mailto:cefopp@telefonica.net)

MASTER UNIVERSITARIO EN PSICOMOTRICIDAD  
UNIVERSIDAD ISABEL I  
Org. MEDAC - AEC.  
Referente: J. Ángel Rodríguez Ribas  
Reconocido por la ASEFOP.  
Contacto: 658439152  
E-mail: [j.angelr.ribas@gmail.com](mailto:j.angelr.ribas@gmail.com)

CURSO BIANUAL DE ESPECIALISTA EN PRÁCTICA PSICOMOTRIZ EDUCATIVA Y DE AYUDA PSICOMOTRIZ EN PEQUEÑO GRUPO (CON ORIENTACIÓN TERAPÉUTICA).  
CURSO ANUAL DE ESPECIALISTA EN AYUDA PSICOMOTRIZ EN PEQUEÑO GRUPO.  
Escuela Internacional de Práctica Psicomotriz PEI EIP Bilbao.  
Secretaría: María Ruíz  
Atención telefónica: 674683691 horarios: Miércoles de 10:00 a 12:00 h y Sábado de 10:00 a 12:00 h  
e-mail: [gestioncentralpei@gmail.com](mailto:gestioncentralpei@gmail.com)

## NORMAS DE COLABORACIÓN

Cualquier persona que desee colaborar aportando contenidos a la revista, podrá hacerlo en las siguientes secciones:

DOSSIER: Artículos relacionados con el trabajo psicomotor, reflexiones en torno a la práctica. El texto no excederá de 24.000 caracteres.

ESPACIO ABIERTO: Aportes teóricos y prácticos vinculados a la psicomotricidad. El texto no excederá de 5.300 caracteres.

APORTACIONES INTERDISCIPLINARES: Reflexiones teóricas venidas de otros campos profesionales que nos ayuden a una mejor detección y comprensión de determinadas patologías y síntomas actuales. El texto no excederá de 1.500 caracteres.

ELLOS Y ELLAS OPINAN: Aportaciones sobre actividades, lecturas, y/o reflexiones relacionadas con la psicomotricidad. El texto no excederá de 10.000 Caracteres

OTRAS TÉCNICAS: Artículos eminentemente prácticos que guarden relación con la mediación corporal. El texto no excederá de 1.500 caracteres.

LECTURAS: en este apartado diferenciamos dos secciones: "hemos leído", dónde lo que llevamos a cabo es una síntesis de un libro que pensamos

puede ser interesante para nuestra práctica; y la "reseña bibliográfica", que son extractos de publicaciones. El texto no excederá de 2.500 caracteres.

• **Forma de presentación:** Las colaboraciones se enviarán por correo electrónico a [app.psicomotricistas@gmail.com](mailto:app.psicomotricistas@gmail.com). En el correo deberá constar brevemente, cómo quieres ser presentado en el artículo, una dirección y un teléfono de contacto.

• **Forma de presentación:** Todas las colaboraciones se presentarán en formato digital (por correo electrónico, o bien en un CD). A ser posible, los archivos de texto deberán tener el formato Word o RTF y las imágenes en formato tiff o jpg.

• **Material gráfico:** Las colaboraciones pueden ir acompañadas de fotos o ilustraciones, que deben enviarse en un archivo aparte. Deben ser de buena calidad, y se incluirán siempre que el espacio lo permita.

• **Referencias bibliográficas:** La bibliografía de los artículos debe seguir la normativa APA (American Psychological Association).

Una vez evaluadas las colaboraciones, el consejo editorial decidirá sobre su publicación, si se ajusta a los contenidos de la revista, y se pondrá en contacto con los autores.



Para poder asociarse a la APP, es necesario haber cursado estudios específicos de psicomotricidad de nivel equivalente a postgrado, en alguna de las Universidades o centros de formación en psicomotricidad del Estado Español. El currículum formativo debe cumplir los requisitos acordados por la FAPeEe.

Para ponerse en contacto con secretaria podéis enviar un correo a:

[app.psicomotricistas@gmail.com](mailto:app.psicomotricistas@gmail.com).

Se os enviará un fichero adjunto en la opción escogida para poder hacer la solicitud.

## número 41

**Julio 2018**

### EDITORIAL

### DOSSIER

**Elementos clínicos para una  
psicomotricidad psicoterapéutica**  
José Ángel Rodríguez

**Abordaje terapéutico en niños y  
niñas con inhibición psicomotriz**  
Txell Gimeno

### ESPACIO ABIERTO

**Jugar con el miedo**  
Giuseppe Benincasa, Sara Manchado

### ELLOS Y ELLAS OPINAN

**Últimas justificaciones**  
Simone Brageot

### OTRAS TÉCNICAS

**Prácticas Restaurativas**  
Oscar Prat

### TEMAS DE PSICOMOTRICIDAD

**La sesión de psicomotricidad, una  
gran área transicional**  
Josep Rota

### LECTURAS

**Novedades: Actuar, jugar, pensar**  
Iolanda Vives  
**Recensión cuentos**  
Sara Manchado

### INFORMACIONES

## número 42

**Diciembre 2018**

### EDITORIAL

### DOSSIER

**Las cuestiones que queremos**  
Montse Castellà

**Reflexiones sobre la psicomotricidad**  
Núria Franch

### APORTACIONES INTERDISCIPLINARES

**Porqué funciona el juego infantil**  
José Ángel Rodríguez

### ESPACIO ABIERTO

**La posición del psicomotricista**  
Cristal S. Pozón

### ENTREVISTA

**A continuación de la entrevista con  
M. Antón**  
Montserrat Antón

### ELLOS Y ELLAS OPINAN

**A propósito del libro de Bernard  
Aucouturier**  
Simone Brageot

### LECTURAS

**Poética Corporal.**  
Sara Manchado

**Terapia Psicomotriz. Reconstruyendo  
una historia.**  
Josep Rota

### INFORMACIONES



## Un proyecto de ayuda psicológica

Nuestros principios terapéuticos parten de la actividad motriz espontánea y lúdica, y se reflejan en la construcción de la identidad y de la socialización.

IOLANDA VIVES I PEÑALVER  
psicóloga, psicoterapeuta corporal i  
psicomotricista especializada en ayuda  
terapéutica



JOSEP MA ORDÓÑEZ I EDO  
mestre d'educació especial  
i psicomotricista especializado en ayuda  
terapéutica

NÚRIA MARTÍNEZ I SÁNCHEZ  
educadora social i psicomotricista  
especializada en ayuda terapéutica

## ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN

- Espacio psicoterapéutico
  - Espacio psicopedagógico
  - Espacio familiar
  - Espacio preventivo
- Atención individual y en pequeños grupos a la infancia, adolescencia y adultos

TARIQA PSICOMOTRIU S.L.  
Malgrat 116, planta baixa · 08016 Barcelona  
Tel.: 93 3520219 · Cif: B 65316648  
tariqa.psicomotriu@gmail.com

MARTA PASCUAL I CURIA  
mestra d'educació infantil  
i psicomotricista especializada en ayuda  
terapéutica

## EDITORIAL OCTAEDRO ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN

Libros sobre educación artística y lenguajes corporales  
Bailén, 5. 08010-Barcelona. Tel.: 932464002. www.octaedro.com

NOVEDADES PRIMAVERA-VERANO 2019  
Temas de salud y de educación  
Apropiados para profesionales, profesorado y familias



*Espacio de observación, diagnóstico e intervenció psicológica.*

*Terapia integradora con el niño, su familia y la escuela.*

*Niños, Adolescentes, Adultos y Familias*

*TGD, Dislexias, déficits de atención, Trastornos de conducta y carácter*

*Trastorno espectro alcoholismo fetal.*

Especialista en Psicología Clínica Col.1819  
Acreditada en capacitación psicomotriz (app 172)  
Experta en Psicología de la Educación por el COPC  
Máster en Modelo sistémico aplicado a familias. EMDR  
EuroPsy Specialist in Psychotherapy y EuroPsy Psychologist (S-EAC PT) - EFPA-COPC

Montserrat Monterde  
GRANOLLERS-08401:- Roger de Flor, 63, 5º A (Familias, niños, adolescentes y adultos) Sala de psico  
BARCELONA - 08036 - Córcega, 240, 2n.1a. (Familias, adolescentes y adultos)  
E-mail: monterde@mdosm.es - Tel. 629 91 82 48 web: monterde@mdosm.es

ESPACIO LIBRE PARA PUBLICIDAD