líneas entre

PUBLICACIÓN SEMESTRAL
DICIEMBRE 2023
NÚMERO 52

REVISTA ESPECIALIZADA EN PSICOMOTRICIDAD

app asociación profesional de psicomotricistas

- Juego simbólico y el juego dramático infantil: contrastes y sinergias conceptuales y contextuales
- La psicomotricidad como práctica inclusiva
- (Su)realidad y juego: por los camiinos de winnicott
- Tocar al monstruo, ser tocado por el monstruo
- Jornada APP
- Lecturas
- Transgénero y psicomotricidad

TARIQA
psicomotriu

Núria Martínez
Josep Ma Ordóñez
Marta Pascual
Iolanda Vives
y terapeutas psicomotrices

Atención individual y grupal: infancia, adolescencia y adultos

- Terapia psicomotriz
- Espacio psicoterapéutico
- Trabajo psicopedagógico
- Acompañamiento familiar
- Trabajo en red
- Asesoramiento y formación

933520219 Malgrat, 116-bajo. Barcelona.
info@tariqapsicomotriu.com www.tariqapsicomotriu.com

COJINES
COLCHONES
CUERDAS
ESTRUCTURAS
DE MADERA

Hacemos productos a medida
Lona transpirable y repelente al agua
Carpintería propia
Renaturalización de patios

milanta

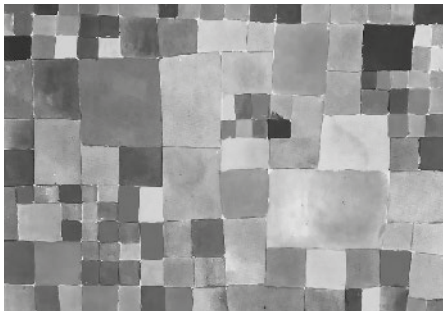
https://milanta.net milanta@milanta.net

¿Eres psicomotricista o estás acabando tu formación?

- Para informarte
- Para hacer colectivo
- Por el reconocimiento
- Por y para la profesión

app.psicomotricistas@gmail.com
www.app-psicomotricistas.net

app
asociación
profesional de
psicomotricistas



Paul Klee, *Flora on sand*, 1927

Consejo editorial
Rikardo Acebo, Sara Manchado,
José Ángel Rodríguez y Josep Rota

Colaboraciones
Jon Arana Albeniz, Jorge Domínguez Racionero, Lidia Esteban, Carme López, Esther Marín, Lurdes Martínez Mínguez, Ana Catarina Neves-Menezes, M.ª del Mar Moya, Carolina Nieva Boza, Josep Rota, Dolors Rovira, Iolanda Vives.

Redacción y publicidad
app.psicomotricistas@gmail.com
entrelineas@app-psicomotricistas.net

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

Maquetación
faino.com

Depósito legal
B-17.092-97

ISSN (edición impresa): 1575-0841
ISSN (edición digital): 2696-2330

Impresión
C.T.P. Gràfiques BCN S.L.
C/ Segarra, 31 local
08921 Sta. 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 **Juego simbólico y el juego dramático infantil: contrastes y sinergias conceptuales y contextuales**
Ana Catarina Neves-Menezes, Carolina Nieva Boza, Lurdes Martínez-Mínguez

15 **La psicomotricidad como práctica inclusiva.**
Esther Marín (Coord.), Lidia Esteban, Carme López, M.ª Del Mar Moya, Dolors Rovira, Iolanda Vives

APORTACIONES INTERDISCIPLINARES
25 **(Su)realidad y juego. Por los caminos de Winnicott**
Jon Arana Albeniz

ESPACIO ABIERTO
30 **Tocar al monstruo, ser tocado por el monstruo**
Jorge Domínguez Racionero

ELLAS Y ELLOS OPINAN
36 **Encuentro APP: Psicomotricidad y Adolescencia**
Comisión de Formación y profesión

LECTURAS
39 **Psicomotricidad Pikler, Lapierre, Aucouturier**
Lurdes Martínez Mínguez (coord.)
40 **Una no-guía del juego**
Jon Arana Albeniz

TEMAS DE PSICOMOTRICIDAD
41 **Transgénero y Psicomotricidad**
Josep Rota Iglesias

Editorial

En este número de la revista *Entre Líneas*, el tema importante que hemos querido aportar es el juego. Sabemos que el juego es la herramienta por excelencia que utilizamos en la intervención psicomotriz y, por esta misma razón, nunca será suficiente que reflexionemos y profundicemos en su significado.

El Dossier de la revista contiene dos artículos conceptuales sobre el juego; en las secciones se incluyen artículos en los que se ejemplifican algunas situaciones prácticas, donde se pretende demostrar cómo a través del juego y su registro simbólico, se pueden acompañar situaciones y dinámicas personales presumiblemente conflictivas, y que, a través de este acompañamiento, el sujeto las puede elaborar y organizar.

Mediante el juego libre, el sujeto se manifiesta de una forma auténtica, original y diversa. La sala de psicomotricidad es un espacio donde se respeta y se acoge dicha diversidad, convirtiéndose siempre en un espacio inclusivo. En este número también se incluye un artículo sobre este tema.

La visión global de la psicomotricidad tiene en cuenta y abarca los distintos niveles y aspectos de la dinámica corporal: funcionales, cognitivos, afectivos y emocionales en el plano consciente y en el inconsciente. Los aspectos que aparecen mayormente en el juego espontáneo de la niña y el niño no son los racionales ni intelectuales, sino los emocionales y afectivos, que, a nivel neurológico, conectan con las áreas subcorticales, donde se originan el placer y el displacer.

A través del juego se exteriorizan deseos, sentimientos de amor, de oposición, de miedo… sentimientos unidos a unos recuerdos conscientes, pero que tienen relación con otros contenidos inconscientes, que son los que estructuran la imagen corporal de base en los primeros años de la infancia y que fundamentan la organización de la futura persona.

La capacidad de jugar se considera generalmente como un componente positivo para la salud mental y el desarrollo armónico, mientras que la ausencia de juego puede indicar la necesidad de atención y exploración de posibles desajustes emocionales o psicológicos.

El juego se puede tratar y ha sido abordado desde múltiples perspectivas, una de ellas es la perspectiva dinámica, desde la cual el juego infantil se puede considerar como la exteriorización de contenidos inconscientes a través del registro simbólico.

En una sección de la revista, también aparece la referencia al V encuentro formativo, organizado por la comisión de Formación y Profesión de la Asociación de Profesionales Psicomotricistas (APP). Se abordó el tema de "Psicomotricidad y Adolescencia". Una reseña breve y sintética del encuentro, que tuvo un contenido profundo y que abre y amplía la mirada sobre esta etapa de la vida en un mundo absolutamente cambiante.

Concluimos esta editorial reiterando la invitación a los lectores a que contribuyan con artículos para su publicación en la revista. Destacamos la importancia de que la práctica de la psicomotricidad esté respaldada por una reflexión teórica sólida.

Juego simbólico y el juego dramático infantil: contrastes y sinergias conceptuales y contextuales

Resumen

Dentro de las tipologías de juegos, el simbólico y el dramático permiten representar experiencias diversas, creando situaciones imaginarias en escenarios escolares y familiares. No obstante, en situaciones de aislamiento y absentismo escolar pasan a desarrollarse solamente en contextos domésticos o hospitalarios pudiéndose acentuar desigualdades de aprendizaje en las familias con menos recursos. El objetivo es reflexionar sobre similitudes y diferencias entre el juego simbólico y el juego dramático y su contribución al desarrollo y aprendizaje en entornos escolares y familiares. Como similitudes se apuntan que ambos juegos contribuyen al desarrollo integral en el aspecto cognitivo, social, afectivo y motor; se refieren a la imitación de "hacer como si"; son actividades libres, improvisadas y placenteras; y son indisociables e inherentes al desarrollo armónico. Como diferencias, el juego simbólico surge a partir de los 3 años y se puede jugar de forma individual, mientras que la primera manifestación del juego dramático es a los 5 años y es una técnica educativa que aporta conciencia de la estructura de la acción teatral. Sobre el papel del adulto, en el juego dramático es necesaria su supervisión, pero en el juego simbólico el adulto puede desvirtuar los momentos de juego. Se concluye que los educadores no pueden olvidar las consecuencias de estas situaciones y deben ser conscientes de cómo estos juegos se desarrollan en los contextos familiares y hospitalarios para potenciarlos en los entornos escolares. Por lo tanto, la creación de propuestas educativas de ambas tipologías de juego en la escuela es fundamental para poder equiparar las divergencias vividas y favorecer espacios de equidad.

Palabras clave: juego educativo; espacio de juegos; desarrollo del niño; aprendizaje; aislamiento social

Ana Catarina Neves-Menezes

Becaria predoctoral de la Fundação para a Ciência e a Tecnologia-Portugal). Colaboradora del Grupo de Investigación en Educación Psicomotriz. Profesora Asociada en la UB.

Carolina Nieva Boza

Doctora en Educación Física, Pedagoga, Maestra y Psicomotricista. Miembro del Grupo de Investigación en Educación Psicomotriz y Coordinadora del curso de Especialización en Desarrollo Psicomotor de 0-8 años en la UAB.

Lurdes Martínez-Mínguez

Doctora en Ciencias de la Educación, Licenciada en Filosofía y Letras, Maestra especialista de Educación Física y Psicomotricista. Coordinadora del Grupo de Investigación en Educación Psicomotriz y Directora del curso de Especialización en Desarrollo Psicomotor de 0-8 años en la UAB.

FUENTES DE APOYO FINANCIERO

La autora Neves-Menezes tiene una Beca Predoctoral con la referencia [2022.10085.BD], financiada por la Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P-(Portugal) y Fondo Social Europeo (FSE).

Introducción

El juego es un espacio de transformación donde las niñas y niños proyectan, crean y descubren su mundo interior. El juego en general, y el juego simbólico y dramático en particular, son facilitadores del desarrollo integral de la infancia en cada uno de sus diversos ámbitos motores, psíquicos, afectivos y sociales (Abad y Ruíz de Velasco, 2019; Baldwin, 2014; Motos, 2020; Vygotsky, 2020). Sin embargo, la función pedagógica del juego es subestimada en algunas ocasiones, considerándose a veces una pérdida de tiempo (Andrey, 2021).

Estos dos tipos de juego han protagonizado un espacio destacado en entornos diversos de absentismo escolar y aislamiento. Enfatizándose durante el confinamiento provocado por la pandemia Covid-19, enfermedades de larga duración que exigen estancias en el hospital, conflictos bélicos, climáticos y organizaciones sociales, familiares de etnias y planteando desafíos actuales para los entornos escolares. Revisar su recorrido conceptual ahondando en sus similitudes y diferencias y en el papel facilitador del adulto en contextos familiares y escolares puede ayudar a dar respuesta a futuros retos educativos.

El juego es un concepto fundamental dentro del ámbito de la sociología de la infancia, que favorece el reconocimiento expresivo del niño como elemento activo de la sociedad (Ferreira, 2021).

Recorrido del juego desde la infancia hasta la actualidad

El juego es un concepto fundamental dentro del ámbito de la sociología de la infancia, que favorece el reconocimiento expresivo del niño como elemento activo de la sociedad (Ferreira, 2021).

Hasta el siglo XVIII existían interrogantes sobre el juego relacionados con su valor ético y aspectos epistemológicos. Era considerado una actividad pueril, que conducía a la ruina personal y social de los jugadores (Aristóteles, 2008).

Es desde la perspectiva de Rousseau (2015) cuando la infancia y las actividades lúdicas obtienen legitimidad pasando a considerarse un elemento fundamental para el desarrollo global del individuo. Es considerado un acto de inteligencia, por su equilibrio entre la asimilación y acomodación y un complemento de la imitación (Bueno, 2019).

Sobre el espacio de juego, Tonucci (2015) enfatiza la relevancia del juego para conocer lo cotidiano y para explorar entornos exteriores, como son las calles de la ciudad, bosques, etc. Estos escenarios estimulan la autonomía de las niñas y niños y permiten la posibilidad de afrontar el propio riesgo, sin la presencia del adulto y con la sensación de seguridad. De esta manera, se sostiene el juego como principal medio de aprendizaje y de relación con el entorno.

Asimismo, hay dos tipologías de juego que se consideran sustanciales para el desarrollo pleno en la infancia: el juego simbólico y el juego dramático. Ambos son indisociables y se destacan en la etapa de Educación Infantil (3-6 años), permitiendo la representación de experiencias diversas que les facilitan el control de la ansiedad asociada a estos momentos de infancia (Garaigordobil, 2016).

Estos dos tipos de juegos surgen cuando las niñas y niños experimentan tendencias irrealizables, crean situaciones imaginarias y amplían relaciones en la esfera familiar, en la escuela y con el entorno. Son un medio para comprender la verdad de las cosas y son actividades que implican superación y esfuerzo (Bueno, 2019; Vygotsky, 2020).

En situaciones de absentismo escolar o aislamiento, el juego simbólico y dramático toman un lugar destacado dentro de los espacios familiares. A menudo los hogares de pequeñas y grandes dimensiones se

convierten en el principal espacio de juego y asumen escenografías particulares con multiplicidad de usos (Freire-Pérez, 2021).

Las desigualdades en el entorno social de las niñas y niños con los demás limitan las condiciones necesarias para su bienestar físico, cognitivo, emocional y social (Serrano-Díaz et al., 2022), acentuándose algunas diferencias de oportunidades de aprendizaje en aquellas familias con menos recursos sociales y/o económicos.

En diversos momentos la familia es el principal interventor en las situaciones de juego simbólico y dramático, compartiendo experiencias diversas como la imitación a sus padres cocinando, la construcción de viviendas, conversaciones por teléfono, la búsqueda de diferentes usos de una silla, etc.

Por ello es fundamental que el entorno familiar de las niñas y niños tenga las condiciones necesarias y propicias, para que sus padres o tutores les acompañen en estas actividades. Esta situación puede constituir desigualdades, pues exige a las familias tiempo, recursos culturales y emocionales (Tarabini, 2022). En este ámbito Brossa y Gordóvil (2021) refuerzan la importancia de la escuela, por ser un espacio de igualdad de experiencias y aprendizajes.

Los escenarios de aislamiento, de conflicto bélico o climático producen cambios en las niñas y niños pero también en el ámbito escolar; es el caso del confinamiento por la pandemia COVID-19. No obstante, el juego simbólico y dramático tienen un papel relevante para la exteriorización de inseguridades y compensación de carencias de la imagen corporal (Rota, 2015). Jugar potencia la capacidad de las niñas y niños de adaptarse a situaciones, ajustar comportamientos y superar obstáculos (Eines y Mantovani, 2008).

Por otro lado, el adulto es un elemento facilitador ya que estimula e impulsa los momentos de juego. En este ámbito se refuerza la importancia de la reflexión de las maestras y maestros sobre estos momentos, dado que el contacto de la infancia con escenarios de la vida cotidiana es restringido. De aquí la relevancia de ahondar en la teoría de ambos juegos y reflexionar sobre cuáles son sus similitudes y diferencias.

La argumentación anteriormente presentada confirma la importancia del juego simbólico y dramático para la calidad de la intervención educativa, que conduce a una necesaria revisión teórica. Ambos conceptos presentan diversos matices (Laferriére y Motos, 2003) siendo el juego simbólico a través de la imitación más asociado al desarrollo y aprendizaje, y el juego dramático relacionado con la expresión corporal y teatral.

La relevancia del juego simbólico y dramático para el bienestar y desarrollo de las niñas y niños en diversos escenarios, nos lleva a proponer como objetivo de este articulo reflexionar sobre similitudes y diferencias entre el juego simbólico y el juego dramático y su contribución al desarrollo y aprendizaje en entornos escolares y familiares.

El juego simbólico

El juego simbólico señala la plenitud del juego infantil debido a que es una forma de asimilación "de lo real al yo" (Piaget, 2005, p.65). Viña-Gesto y Arufe-Giráldez (2023) apuntan a la posibilidad de vivir experiencias que no serían posibles en otro entorno, como característica propia de este juego. Esta tipología surge de la relación afectiva de las niñas y niños con el objeto *maternizante* y representa una historia vivida con la que se identifican en sus primeros meses (Aucouturier, 2018).

Jugar potencia la capacidad de las niñas y niños de adaptarse a situaciones, ajustar comportamientos y superar obstáculos (Eines y Mantovani, 2008).

El juego simbólico señala la plenitud del juego infantil debido a que es una forma de asimilación "de lo real al yo" (Piaget, 2005, p.65).

En la infancia se construyen situaciones de "como si" fueran los personajes, en las situaciones de juego libre desde los 3 años (Blanch & Guibourg, 2016). Además, esta tipología de juego se distingue por ser la primera que surge como propia de los humanos (Aucouturier, 2018).

Es potenciada dentro de un escenario de actividad simbólica, donde las niñas y niños, por medio de su capacidad de activar símbolos, pueden distanciarse de la realidad para crear una acción ficticia. El elemento de fantasía inherente al juego simbólico les permite abstraerse en el juego y, como consecuencia, alejarse de la realidad (Hassinger-Das et al., 2017).

La observación permite la identificación de estas situaciones; no obstante, su definición puede considerarse compleja, por sus características similares al juego dramático y conceptos asociados: imaginación, ficción y representación.

A través de la ficción esta tipología de juego posibilita el desarrollo de la imaginación, permitiendo la construcción de una acción lúdica corporal, como es el temor a caer (Calmels, 2018).

Desde este enfoque, el juego simbólico es una oportunidad del niño por medio del lenguaje, movimiento y creatividad, a través de la vivencia de la ficción, de crear situaciones que le permiten explorar su entorno, tener la oportunidad de errar e interpretar roles, sin la imposición de un resultado o de una presentación a espectadores y sin la intervención del adulto (Aucouturier, 2018).

Contribución del juego simbólico para el desarrollo y aprendizaje

En lo que respecta a las etapas evolutivas del juego simbólico una gran referencia es la perspectiva de Piaget (1997), que sostiene que las primeras manifestaciones surgen en el estadio pre-operacional del desarrollo de la infancia (2-7 años); se caracteriza esta etapa por la imitación de acciones de lo cotidiano por medio del "como si".

La imitación es una de las manifestaciones de la función simbólica, siendo crucial en la educación y en la reproducción de modelos familiares y sociales, ya que las niñas y niños asimilan a través de la observación e imitan lo que influye en sus comportamientos (Bueno, 2019).

De acuerdo con González-Moreno y Solovieva (2016), esta función emerge a través de diversos niveles –objetos, gestos, imágenes o palabras– en un primer momento, por medio del juego presimbólico que permite al niño relacionarse con su cuerpo, con el espacio y reconocer su individualidad, separándose de sus padres.

La repercusión del "hacer como si" en el desarrollo del juego simbólico permite destacar el mismo como factor clave de esta forma de juego, porque posibilita a las niñas y niños a distanciarse de la realidad a través de su capacidad de activar símbolos y sus significados.

La argumentación anteriormente planteada corrobora la importancia de las funciones educativas del juego simbólico en la etapa de Educación Infantil (3-6 años), que se exponen a continuación.

En lo que concierne a las funciones cognitivas, se destaca la habilidad de pensar, siendo el juego simbólico la primera forma de las niñas y niños de representar, pensar e imaginar el mundo. La utilización de un lenguaje narrativo en el juego simbólico favorece la capacidad de abstracción en el espacio y el tiempo, contribuyendo para el desarrollo de habilidades de pensamiento de la imaginación y del conocimiento.

En lo que concierne a las funciones cognitivas, se destaca la habilidad de pensar, siendo el juego simbólico la primera forma de las niñas y niños de representar, pensar e imaginar el mundo.

Abad y Ruiz de Velasco (2011) afirman que el juego simbólico es un medio eficaz para la evolución del lenguaje y ampliación de competencias lingüísticas: "en lo que se refiere a estructuras sintácticas, vocabulario, nuevas expresiones, etc." (p.108), por los intentos del niño de imitar fielmente el lenguaje de los adultos y las relaciones sociales. Por lo tanto, es un medio de aprendizaje lingüístico, ya que el niño necesita comunicarse con sus compañeros de juego. La evolución de las competencias lingüísticas se relaciona con el dominio cognitivo anteriormente nombrado. En algunos contextos de clases sociales y culturales más bajas, sin modelos lingüísticos o de calidad, se puede dificultar el desarrollo comunicativo del niño o niña, creando una brecha digital, y barreras para el aprendizaje "que acaban provocando retrasos en el desarrollo especialmente en el área cognitiva y comunicativa, dificultades en los procesos tempranos de socialización y en la regulación de las conductas" (Arnaiz, 2022, p.104). Concretamente, se señalan brechas competenciales especialmente en los centros educativos de alta complejidad, debido a la ausencia de acompañamiento escolar y familiar. Los contextos desfavorecidos pueden condicionar en el dominio de la lengua vehicular escolar, así como del desarrollo cognitivo, de la autonomía y de las funciones afectivas, como consecuencias educativas de la Covid-19 (Samper, 2020).

Con respecto a las funciones sociales, el juego simbólico les permite asumir y negociar roles, acordar significados que van creando a lo largo de los momentos de juego y facilitar la iniciación de la adquisición de la autonomía (Somolanji y Borovac, 2020).

En relación a las funciones afectivas, se caracteriza por ser un camino natural para la autorregulación pues permite controlar la emoción a través de la experiencia de representar roles de adultos, generando cambios neuronales (Hassinger-Das et al., 2017).

Las niñas y niños de entornos sociales y económicos más favorables, a través de las situaciones de juego, pueden estrechar las relaciones con su familia, teniendo más oportunidades para crear esas situaciones y permitiendo la observación de aspectos desconocidos en su personalidad (Brossa y Gordóvil, 2021), lo que facilita mantener o aumentar la capacidad de autorregulación. Sin embargo, se advierte para el escenario de las familias en situación de pobreza, donde la ausencia de espacios de juego, sobre todo en las ciudades, que las malas condiciones de vida y la falta de recursos pueden condicionar la capacidad de autorregulación (Arnaiz, 2022).

Por lo tanto, el juego simbólico es una herramienta clave para alcanzar el equilibrio psíquico en sus primeros años de vida, ya que con este juego pueden expresar sus emociones y conflictos, favoreciéndoles la comprensión del universo de los adultos.

Por lo tanto, el juego simbólico es una herramienta clave para alcanzar el equilibrio psíquico en sus primeros años de vida, ya que con este juego pueden expresar sus emociones y conflictos, favoreciéndoles la comprensión del universo de los adultos.

El juego dramático

Slade (1978) ha sido uno de los pioneros en la creación de una sistematización teórica del juego dramático, considerando que es un juego que permite crear libremente, experimentar, pensar, comprobar, etc. Es una actividad colectiva, "llevada a cabo por unos participantes que previamente han aceptado unos papeles" (Motos, 2020, p. 28).

Así es posible admitir que este tipo de juego es inherente al desarrollo de las niñas y niños, y tiene un lenguaje donde el cuerpo y la voz se articulan en la infancia. La esencia del juego con estas características se manifiesta cuando este es utilizado como técnica educativa, que privilegia el beneficio exclusivo de las niñas

y niños. Las situaciones relacionadas con esta tipología de juego son consideradas liberadoras, ya que son próximas de lo cotidiano de los jugadores, para que estos puedan jugar sin condicionamientos (Desgranges, 2006).

En estos momentos las niñas y niños representan, experimentan y disfrutan del juego, con la presencia de una acción con enfoque en dos receptores: los compañeros de juego y los espectadores. Esto genera la necesidad de ser escuchado y escuchar a los demás (Faure y Lascar, 1979).

Por otro lado, puede resultar complejo definirlo pues se vincula a prácticas pedagógicas y teatrales como es el caso de la expresión dramática. Es por ello por lo que se puede considerar como una actividad colectiva o técnica educativa (Motos, 2020).

De acuerdo con Lopes (1989), las primeras manifestaciones del juego dramático en la infancia se expresan en la primera fase evolutiva de este juego que surge entre los cinco y los seis años.

En 1912 el juego dramático se incorpora a la escuela y se valora la actuación del niño en una situación que le fuera habitual, evitando la utilización de obras teatrales previamente escritas. Esta contribución de Chancerel tuvo una función importante en la diseminación del juego dramático, como medio de renovación del arte teatral (Laferrière y Motos, 2003).

El enfoque de estos dos juegos se encuentra en el proceso y no en el producto final; es decir, su supuesto reside en las actividades planteadas partiendo de las necesidades del grupo de niñas y niños.

Contribución del juego dramático para el desarrollo y aprendizaje

De acuerdo con Lopes (1989), las primeras manifestaciones del juego dramático en la infancia se expresan en la primera fase evolutiva de este juego que surge entre los cinco y los seis años. La autora advierte que estas etapas no deben ser delimitadas con rigidez cronológica, y detienen características semejantes en niñas y niños con similares condiciones sociales y culturales.

Vygotsky (2020) refuerza la importancia de su práctica para la mejora del desarrollo social del niño, de sus funciones psicológicas superiores y como forma dramática primaria, invocando elementos relacionados con este tipo de juego.

La improvisación es uno de los elementos nombrados, dado que en los momentos de juego descritos, las niñas y niños experimentan y componen la obra, siendo una creación hablada y parte integrante de la realización de un juego. La peculiaridad de unir el autor, el espectador y el decorador en la misma persona refuerza la importancia del proceso de creación.

Baldwin (2014) afirma que este juego es un medio de aprendizaje multi-inteligente, ya que a través de estrategias dramáticas se anima a crear, expresar y comunicar experiencias y significados utilizando diversas formas estéticas.

Con referencia a las funciones cognitivas, Baldwin (2014) defiende que este juego es un medio de fusión entre el movimiento, la emoción y le prepara para el aprendizaje, potenciando las funciones visuales, espaciales, motoras y auditivas.

En relación con el desarrollo social este tipo de juego posibilita trabajar en grupo y les permite aportar ideas, compartirlas, escenificarlas y comprender otras perspectivas de juego (Eines y Mantovani, 2008).

A propósito de la dimensión afectiva, este tipo de juego favorece la toma de decisiones y sus consecuencias, proporcionándole un espacio de apoyo para entender y debatir impresiones y actitudes. Es una oportunidad de hablar de emociones con los demás de forma segura, de conocimiento psicofísico y

de capacidad de integración social (González, 2015). Además el juego dramático favorece su autorregulación a través de la interacción con los demás, existiendo una correlación positiva entre estas variables (Khomais et al., 2019).

En lo que concierne al desarrollo de lenguaje, este juego posibilita su progreso de manera congruente ya que se sostiene a través del uso del habla, construyendo una realidad ficcional (Rosemberg et al., 2015).

En lo referente al ámbito cognitivo, contribuye en su aprendizaje debido a que les anima a la resolución de problemas y fomenta la comprensión del mundo (Gao y Hall, 2019). De esta manera favorece el conocimiento sobre su realidad social, cultural, natural y tecnológica (Fragkiadaki et al., 2021).

La sustentación anteriormente planteada permite comprobar la relevancia del juego dramático en el ámbito educativo, en concreto en la etapa de Educación Infantil (3-6 años), ya

que favorece el desarrollo integral y el aprendizaje teniendo en cuenta el ámbito cognitivo, social, afectivo y motor.

En relación al papel del adulto, tanto en el juego dramático como en el simbólico, es necesario que otorgue y supervise estos momentos de juego, respectando la dinámica individual y colectiva de cada niña y niño (Eines y Mantovani, 2008).

De acuerdo con la sistematización de Brossa y Gordóvil (2021), se reporta que, en algunos entornos familiares, las situaciones de juego han contribuido en la mejora del desarrollo afectivo y cognitivo, favoreciendo su lenguaje, su creatividad y fortaleciendo las relaciones familiares. No obstante, se considera pertinente preguntar qué ha pasado con el regreso a la escuela después de una pandemia, de una larga enfermedad, de situaciones de absentismo o entornos de aprendizaje poco igualitarios.

Después del retorno de un confinamiento y de absentismo, el maestro debe reflexionar sobre qué situaciones de juego han podido tener las niñas y niños durante la ausencia reforzando la presencia de estos juegos como una herramienta clave para su libertad e individualidad. Por lo tanto, la promoción de ambientes de juego puede ser un medio educativo que nutra la imaginación y proyecte las actividades de los adultos, favoreciendo la superación de obstáculos personales, bien como las situaciones vividas en la pandemia.

En lo referente al ámbito cognitivo, contribuye en su aprendizaje debido a que les anima a la resolución de problemas y fomenta la comprensión del mundo (Gao y Hall, 2019). De esta manera favorece el conocimiento.

Similitudes y diferencias del juego simbólico y del juego dramático

A partir de la revisión teórica del juego simbólico y dramático se ahonda sobre las semejanzas y diferencias encontradas y se presentan en la Tabla nº1 y Tabla nº2.

Tabla 1. **Similitudes entre el juego simbólico y el juego dramático**

Conceptos clave
Inherentes al desarrollo en la infancia
Son procesos vitales de la naturaleza humana
Presencia del "hacer como si"
Actividades libres y voluntarias, que generan momentos de placer
Acciones espontáneas e improvisadas
No son necesarios objetos específicos
Los objetos adquieren una nueva funcionalidad
No se asocian a la competición
No buscan resultados

En lo referente al ámbito cognitivo, contribuye en su aprendizaje debido a que les anima a la resolución de problemas y fomenta la comprensión del mundo (Gao y Hall, 2019). De esta manera favorece el conocimiento.

Las similitudes presentadas corroboran la importancia de introducir el juego simbólico y el juego dramático en el ámbito escolar y familiar, ya que son inherentes a la naturaleza humana (Huizinga, 2003); se caracterizan por ser acciones espontáneas e improvisadas, sin estar vinculadas con la competición y sin buscar eficacia ni resultados (Abad y Ruiz de Velasco, 2011).

La libertad y el placer son indisociables a lo largo de las situaciones de juego simbólico y dramático. Ambos permiten la manifestación de los recelos y fragilidades de las niñas y niños, siendo un medio de expresión y aprendizaje fundamental, que posibilita compartir significados y emociones con los demás (Abad y Ruiz de Velasco, 2019; Franch, 2021). Por lo tanto, son juegos fundamentales para el desarrollo armonioso de diversas dimensiones en la infancia (cognitiva, social, afectiva y psicomotriz) y para su aprendizaje.

Tabla 2. Diferencias entre el juego simbólico y el juego dramático

Conceptos clave	Juego simbólico	Juego dramático
Es una técnica educativa	No	Sí
Se puede jugar de forma individual	Sí	No
Se obtiene consciencia de la estructura de la acción teatral	No	Sí
La utilización de un guion para establecer acciones y palabras	No	Sí
Surge a los 3 años de edad	Sí	No
Surge a los 5 años de edad	No	Sí
La intervención/supervisión del adulto puede desvirtuar los momentos de juego	Sí	No
Necesita de la supervisión del adulto –cuando es dirigido–	No	Sí

En relación a las diferencias encontradas, el maestro debe tener conocimiento de las mismas para poder desarrollar escenarios de juego diversos, atendiendo a matices para la creación de un proceso de aprendizaje ajustado a las características individuales y posibilidades. Este es el caso de las primeras manifestaciones de situaciones de juego simbólico surgidas a los tres años de edad hasta los seis años (González, 2021). En el caso del juego dramático, Slade (1978) propone juegos desde los cinco años de edad, aunque Pavis (1999) afirma que los jugadores pueden tener todas las edades.

En los momentos de juego simbólico se recurre a la palabra y movimiento improvisados y las niñas y niños pueden jugar solos o en grupos. Sin embargo, no se utiliza un guion para establecer acciones. Además no se pretende, como en el de juego dramático, que las niñas y niños sean conscientes de los conceptos asociados al lenguaje teatral: acción, personajes, tiempo y espacio (Motos, 2020).

La intervención del adulto puede desvirtuar los momentos de juego simbólico, por ejemplo, en las situaciones en que las niñas y niños imitan sus padres y madres. En los momentos de juego dramático, cuando es dirigido, es necesaria la supervisión del adulto; por ejemplo, en la creación de diversos escenarios: mercado, hospital, playa, etc.

El análisis de las similitudes y diferencias entre el juego simbólico y dramático permite considerar que estas formas de juego presentan más semejanzas que diferencias; sin embargo, la perspectiva planteada se relaciona solamente con el discurso de los autores que sustentan estas similitudes y diferencias, pudiendo existir otras características, establecidas por otros autores, que promuevan otros cambios y semejanzas.

Se defiende que estas formas de juego utilizadas en el aula de Educación infantil (3-6 años) se pueden complementar y ser un excelente medio de las niñas y niños para el desarrollo de habilidades en los diversos ámbitos de la persona y para la mejora de su propio aprendizaje.

Conclusiones y direcciones futuras

La revisión de la literatura ha permitido reflexionar sobre las similitudes y diferencias entre el juego simbólico y dramático y su contribución al desarrollo y aprendizaje en entornos escolares y familiares.

El juego simbólico y el juego dramático se consideran sustanciales para el desarrollo integral de las niñas y niños en sus diversas dimensiones: cognitiva, social, afectivo y motriz. La relevancia de estas tipologías de juego tiene un impacto positivo en el entorno familiar y escolar, porque estrecha lazos y potencia cambios a través de diversos escenarios de juego. Por ello se verifica que el juego simbólico y dramático son indisociables e inherentes al desarrollo armónico en la infancia.

Se inscriben como similitudes que estas dos tipologías de juego favorecen el desarrollo global de la infancia. Asimismo, son vitales e intrínsecas no enfocándose en los resultados obtenidos. Son actividades libres, voluntarias, placenteras e improvisadas. Se refieren a la imitación de situaciones del cotidiano sin necesitar objetos.

Como diferencias encontradas se resalta que el juego dramático es una técnica educativa que aporta conciencia de la estructura de la acción teatral y utiliza un guion para establecer acciones. Las primeras manifestaciones del juego dramático surgen a los cinco años, siendo necesaria la supervisión del adulto; por otro lado, el juego simbólico surge a los tres años, se puede jugar de forma individual y la intervención del adulto puede desvirtuar los momentos de juego.

El papel del adulto tiene un aspecto clave en las situaciones de aprendizaje originadas en los contextos educativos. Es el máximo garante como facilitador de espacios de equidad y de riqueza educativa en centros escolares. En el juego simbólico el docente debe conseguir proporcionar a las niñas y niños un espacio de seguridad emocional y afectiva que facilite emerger sus miedos y sus producciones creativas e imaginativas. En el juego dramático también es necesario que el adulto cree un espacio de confianza y además acompañe en las situaciones de juego, aportando orientaciones y pautas asociadas con el arte dramático y teatral.

En relación a situaciones de absentismo escolar ocasionados por enfermedad, algún tipo de conflicto o por tradiciones socio-familiares de algunas etnias, pueden ocasionar lugares excepcionales que estrechen la relación entre familiares, asumiendo la función de mediar escenarios de juego en sus espacios íntimos habituales. Por lo tanto, los hogares se convierten en espacios de comunicación y seguridad afectiva, permitiendo que pueda aumentar o mantenerse la capacidad de autorregulación de las niñas y niños.

Por otro lado, las situaciones de aislamiento social vividas por el confinamiento produjeron situaciones de desigualdades sociales, en contextos familiares con menos recursos económicos y culturales, debido a las malas condiciones de vida y la ausencia de espacios de juego. Esta realidad pudo afectar al desarrollo cognitivo, afectivo y a su autonomía, creando una brecha digital y discrepancia de oportunidades en el aprendizaje y en su capacidad de autorregulación (Arnaiz, 2022).

El juego simbólico y el juego dramático se consideran sustanciales para el desarrollo integral de las niñas y niños en sus diversas dimensiones: cognitiva, social, afectivo y motriz.

La libertad y el placer son indisociables a lo largo de las situaciones de juego simbólico y dramático.

Como conclusión, las consecuencias de estas situaciones de absentismo escolar y aislamiento no pueden ser olvidadas, sino que los educadores deben ser conscientes de cómo se ha desarrollado el juego simbólico y dramático en contextos familiares para potenciarlo en los entornos escolares. Por lo tanto, se debería partir de estas realidades tan distintas y cómo desde la creación de propuestas educativas se pueden equiparar divergencias y desigualdades vividas, siendo la escuela un espacio de juego que también debe ser favorecedor de la igualdad de aprendizajes.

En lo que concierne a perspectivas de futuro, este artículo destaca la importancia de los profesionales para la promoción de entornos y escenarios educativos relacionados con el juego simbólico y dramático, al ser considerados elementos transformadores dentro del proceso educativo de la etapa infantil. Por ello es necesaria la presencia de estas dos tipologías de juego, tanto en el currículum educativo como en la formación inicial y continua de las maestras y maestros de la etapa infantil, para garantizar unos recursos educativos que frenen desigualdades sociales y promuevan autonomía, confianza en uno mismo y respeto para los demás entre otros.

Referencias

- **Abad Molina, J., & Ruíz de Velasco, M.A.** (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- **Arnaiz, V.** (2022). Pandemia Familias a la intemperie. *Retos de futuro en el cuidado del desarrollo infantil*, 103–108. Federación Española de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana-GAT.
- **Aucouturier, B.** (2018). *Actuar, jugar, pensar. Puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica*. Barcelona: Graó.
- **Baldwin, P.** (2014). *El arte dramático aplicado a la educación: Aprendizaje real en mundos imaginarios*. Madrid: Morata.
- **Bueno, D.** (2019). *Neurociencia para educadores*. Barcelona: Octaedro.
- **Brossa, A., & Gordóvil, A.** (2021). *Compartir la vida Educa*. Barcelona: Eumo Editorial.
- **Fragkiadaki, G., Armeni, A., Zioga, S., & Ravanis, K.** (2021). Dramatic play as a means to explore and support preschool children's thinking about thermal insulation. *Journal of Childhood, Education & Society*, 2(3), 220-234. https://doi.org/10.37291/2717638X.20212395
- **Franch, N.** (2021). ¿Qué es lo esencial cuando hablamos de psicomotricidad? *Entrelíneas*, 48, 4-11.
- **Freire-Pérez, E.** (2021). Infancia y Confinamiento. Prácticas Espaciales de Resistencia. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(2), 553-570. https://doi.org/10.5209/aris.69024
- **González-Moreno, C. X. & Solovieva, Y.** (2016). Caracterización del nivel de desarrollo de la función simbólica en niños preescolares. *Rev. CES Psicología*, 9 (2),80-99. http://dx.doi.org/10.21615/cesp.9.2.6
- **Hassinger-Das B., Toub T.S., Zosh J.M, Michnick J., Golinkoff R., & Hirsh-Pasek K.** (2017). More than just fun: a place for games in playfullearning / Más que diversión: el lugar de los juegos reglados en el aprendizaje lúdico, *Infancia y Aprendizaje*, 40(2), 191-218. https://doi.org/10.1080/02103702.2017.129268
- **Khomais, S., Al-Khalidi, N., & Alotaibi, D.** (2019). Dramatic Play In Relation To Self-Regulation In Preschool Age. *Contemporary Issues in Education Research* 12, 103-112. https://doi.org/10.19030/cier.v12i4.10323
- **Lopes, J.** (1989). *Pega Teatro*. Campinas: Papirus Editora.
- **Motos, T.** (2020). *Teatro en la educación. (España, 1970-2018)*. Barcelona: Octaedro.
- **Piaget, J.** (2005). *Inteligencia y afectividad*. Madrid: Aique.
- **Rota, J.** (2015). *La intervención psicomotriz. De la práctica al concepto*. Barcelona: Octaedro.
- **Tarabini, A.** (2022, 31 de marzo). *El repte principal: tenir cura de l'educació, en les polítiques i en les pràctiques*. Fundació Bofill. https://fundaciobofill.cat/blog/tenir-cura-educacio-politiques-practiques

La psicomotricidad como práctica inclusiva

Síntesis

Este artículo pretende mostrar, por lo menos en parte, la contribución de práctica psicomotriz a la educación inclusiva, especialmente en centros educativos. Está escrito desde un enfoque cualitativo utilizando fuentes primarias (experiencias, jornadas, congresos…) y bibliográficas (revistas y libros especializados).
En este se presentan diferentes proyectos y experiencias que ejemplifican dicha aportación, contiene también una revisión desde una mirada psicomotriz del *Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo* (Generalitat de Catalunya). Destacamos la necesidad de un reconocimiento explícito de la psicomotricidad como una medida más para garantizar que los centros educativos sean inclusivos, tanto en su dimensión universal con grupos educativos como adicional a través de los grupos de ayuda.
Aunque hemos focalizado nuestro trabajo en el contexto escolar, la funcionalidad de esta práctica permite situarla en diferentes realidades. Desde cada una de estas se puede contribuir a la construcción de una sociedad cada vez más inclusiva.

Palabras clave: Psicomotricidad, grupos de ayuda, educación inclusiva, actividad motriz espontanea, desarrollo global y armónico, formación permanente, ninos y niñas, equipo y famílias.

Esther Marín
Maestra y Psicomotricista
Lidia Esteban
Pedagoga y Psicomotricista
Carme López
Maestra y Psicomotricista
M.ª Del Mar Moya
Maestra y Psicomotricista
Dolors Rovira
Maestra, Psicomotricista y Terapeuta psicomotriz
Iolanda Vives
Psicóloga clínica, Terapeuta Psicomotriz. Formadora de formadores.

Introducción

La necesidad de profundizar sobre la inclusión y la psicomotricidad, surge tras compartir y reflexionar sobre la realidad de nuestros centros educativos y constatar que en el marco de escuela inclusiva en el que nos encontramos en Cataluña, estas acogen cada día más criaturas que requieren de una atención específica para responder a sus necesidades.

Nos vemos inmersas en este proceso de construcción de la escuela inclusiva del S. XXI y queremos evidenciar la aportación que ha hecho la psicomotricidad al tema que nos ocupa.

Algunas de las personas que formamos parte del GREP (Grup de recerca en Educació Psicomotriu) hace ya algún tiempo que pusimos en marcha grupos de ayuda psicomotriz y defendimos la aportación que hacen a la in-

Esther Marín, Lidia Esteban, Carme López,
M.ª Del Mar Moya, Dolors Rovira, Iolanda Vives.

El convencimiento del derecho universal a la educación inclusiva, la equidad, el tratamiento transversal de las materias, el actual currículum educativo, las funciones docentes que se están exigiendo, han vuelto a dignificar las metodologías y prácticas psicomotrices de enfoque dinámico.

clusión. No obstante, vemos la necesidad de contrastar nuestra experiencia con otras realidades en este ámbito. Nombraremos algunos proyectos relacionados con la inclusión y los grupos de ayuda publicados en revistas educativas y de psicomotricidad que hemos podido consultar, con la intención de ampliar planteamientos, encontrar evidencias escritas y abrir posibilidades.

Antes de abordar las experiencias relacionadas con el tema que nos ocupa consideramos importante contextualizar los conceptos de psicomotricidad y grupo de ayuda, así como nuestra mirada acerca de la situación actual de las escuelas.

La práctica psicomotriz y los grupos de ayuda

La Psicomotricidad educativa ha sido una práctica incorporada desde la neurología por el Dr. Ernest Dupré a finales del siglo XIX, cuando se dieron cuenta de que facilitaba la recuperación de lesiones neurológicas motoras y lingüísticas a partir de rehabilitación y reeducación motoras.

En el siglo XX, las aportaciones de la Psicología y la Pedagogía posibilitaron la dialéctica siguiente: si las prácticas psicomotoras iban bien para mejorar trastornos y dificultades neurológicas podría implementarse para detectar y prevenir en Educación. Así de manera coherente con las tendencias innovadoras de la época, se fue pasando de la gimnasia sueca, a la educación física reglada, de las actividades deportivas exclusivas a sesiones donde la actividad lúdica y la actividad motriz espontánea tenían su razón de ser y existir.

En el siglo XXI, las tendencias humanistas e integradoras se han afianzado a raíz de los cambios sociales y de pensamiento y de los resultados educativos obtenidos avalados por los conocimientos científicos. El convencimiento del derecho universal a la educación inclusiva, la equidad, el tratamiento transversal de las materias, el actual currículum educativo, las funciones docentes que se están exigiendo, han vuelto a dignificar las metodologías y prácticas psicomotrices de enfoque dinámico.

En este sentido, una reciente investigación de Ferre-Rey, Dueñas y Camps (2021) concluye que: los datos de este estudio sugieren que la práctica psicomotriz dinámica proporciona beneficios a nivel psicomotriz y del desarrollo evolutivo adicionales a la práctica psicomotriz normativa, y posiblemente también a nivel emocional.

A pesar de la importancia que ha ido adquiriendo la práctica psicomotriz, aún no queda claro quién debe llevar a cabo las sesiones y cuál debe ser la formación específica de estos docentes y aún menos qué institución debe facilitar esta formación.

En las escuelas, el trabajo del cuerpo ha conseguido amplia difusión y adaptación a las realidades concretas de cada centro. En este marco de referencia es que la práctica psicomotriz tiene varias posibilidades educativas.

La práctica psicomotriz educativa con niños y niñas de uno a seis años es amplia y diversa. Son diferentes los objetivos y proyectos planteados, unos son de centro educativo y otros comunitarios. La mayoría de propuestas coinciden en tener objetivos facilitadores de comunicación y relación a la vez que trata la detección y prevención.

Enunciamos algunos ejemplos: "espai familiar", "espai nadó", adaptación en el inicio del curso de los pequeños, relación familia – escuela, intervenciones desde consejos escolares, instituciones municipales en acompañamiento lúdico, sesiones de hermanos, grupos de ayuda psicomotriz, etc. Todas estas prácticas facilitan la comprensión global del desarrollo infantil.

En el caso de los grupos de ayuda, se compagina un proceso de ayuda con un trabajo de relación, donde los integrantes del pequeño grupo son seleccionados por el equipo de maestros contando con el acuerdo de sus familias.

Bernard Aucouturier en su libro *Los fantasmas de acción y la Práctica Psicomotriz* se refiere al grupo de ayuda de la siguiente manera: Los grupos de ayuda se han formado progresivamente a partir de la Práctica Psicomotriz Educativa. Van dirigidos a niños con dificultad para simbolizar, para descentrarse tónico-emocionalmente y/o para integrar la ley.

En general la tipología de niños que forman estos grupos no presentan trastornos graves de personalidad. Frecuentemente hay un origen multifactorial con presencia de inestabilidad emocional, inmadurez de pensamiento, de lenguaje y agitación.

Esta práctica se realiza a partir de la acción espontánea, el movimiento, el cuerpo y la actividad lúdica con el fin de asegurar y reforzar la identidad y la estabilidad emocional y reactivando, desde ahí, las bases sensoriomotrices que posibilitan la adquisición de los procesos cognitivos y de aprendizaje, así como su capacidad de relación y sociabilización.

Actualmente, la mayoría de escuelas tienen capacidad para gestionar y seleccionar metodologías que permiten y facilitan cumplir el desarrollo de los procesos madurativos de la infancia y adolescencia (autonomía del centro).

La escuela como contexto

La realidad en que se encuentran las escuelas es diversa a la vez que compleja por diferentes motivos:

- Las ratios con las que cuentan dificultan el diálogo pedagógico que desea una escuela interesada en la infancia.
- Cada vez es más evidente la diversidad de las personas que habitan estas escuelas.
- La comunicación con las familias como una forma de compartir el proyecto, para que éstas sepan que hacen sus hijos y puedan así confiar en la escuela a la que los llevan.

En las escuelas, el trabajo del cuerpo ha conseguido amplia difusión y adaptación a las realidades concretas de cada centro. En este marco de referencia es que la práctica psicomotriz tiene varias posibilidades educativas.

Esther Marín, Lidia Esteban, Carme López,
M.ª Del Mar Moya, Dolors Rovira, Iolanda Vives.

- Se hace necesaria una formación de calidad del equipo de maestros, que tenga en cuenta la práctica cotidiana. Algunas universidades podrían estar implicadas en este proceso coordinándose con las escuelas en sus investigaciones.
- Se necesita el compromiso de la administración educativa de manera que ponga las condiciones necesarias para que el reto de una escuela más inclusiva sea posible.

La escuela es un espacio y un tiempo para que la infancia pueda ser y estar, contemplando sus necesidades de formación y decrecimiento integral.

En este contexto nacen iniciativas educativas que plantean cambios con la intención de hacer que la escuela sea más inclusiva, pero. ¿Qué entendemos por escuela inclusiva? ¿Qué nos podemos plantear al respecto?

La escuela inclusiva es aquella en la que todas las personas que están tienen lugar y son respetadas sus biografías y en este sentido Climent Giné i Giné dice: *"la educación inclusiva es aquella que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal"*.

No podemos obviar que la aceptación teórica del concepto de diversidad tiene un límite, que lo encontramos cuando en la práctica detectamos dificultades difíciles de resolver. Algunas intenciones de las escuelas que procuran adecuarse a la realidad con la que se encuentran, pueden estar relacionadas con una pedagogía que quiere tener en cuenta un planteamiento globalizador, evolucionando del enseñar al acompañar, creando vínculos con la comunidad educativa, facilitando la cooperación entre sus miembros y ajustando la mirada a la persona y no tanto a la conducta.

La escuela es un espacio y un tiempo para que la infancia pueda ser y estar, contemplando sus necesidades de formación y de crecimiento integral. Se trata de proyectar una escuela flexible en la que sean posibles intervenciones diversas. Una escuela con un currículum lo suficientemente abierto para admitir la diversidad del niño y de la niña. Con esta intención se organizan espacios para la experimentación, las artes, la expresión y la psicomotricidad. Es por todo ello que la psicomotricidad tiene cabida y nos invita a repensar la intervención del adulto basada en la comprensión profunda de la infancia.

La formación permanente

En Catalunya la formación en psicomotricidad educativa y la especialización en Grupos de Ayuda y Terapéutica se remonta a finales de

los 80. Estas formaciones fueron impulsadas por el Institut Municipal d'Educació del Ayuntamiento de Barcelona a través de la Escuela de Expresión, Comunicación y Psicomotricidad Carme Aymerich. Hasta que después de 40 años se dejó de apoyar estas formaciones y se constituyó la AEC (Associació per a l'Expressió i la Comunicació) que ha permitido que esta forma integral de atender la formación siga existiendo con el reconocimiento del Departament d'Educació. Una formación personal, teórica y práctica. Algunas de las escuelas donde se llevó a cabo la formación práctica fueron: La Font dels Eucaliptus, El Pit Roig (ambas de Barcelona), la Llar d'infants El Passeig y la escuela Patufet Sant Jordi (las dos de L'Hospitalet de Llobregat), a las que se han ido uniendo progresivamente otros centros.

A posteriori, son las universidades las que ofrecen Postgrados y Masters universitarios de esta formación.

Destacamos que estas prácticas inclusivas en centros educativos fueron anteriores al Decreto de Inclusión publicado por el Departament d'Educació en el año 2017.

Los proyectos consultados

Nuestro interés nos condujo a saber de los siguientes proyectos que ejemplifican cómo la psicomotricidad favorece y posibilita los procesos de inclusión en las escuelas y en otros entornos. A continuación hacemos referencia a algunos de los documentos escritos consultados, así como las presentaciones que se hicieron en las Jornadas de formación organizadas por la APP en enero de 2022.

Nos encontramos así con los Proyectos de final de formación de Ayuda Psicomotriz realizados en las Islas Baleares e iniciados en el curso 2002-2003 con el objetivo de solucionar pequeños problemas de relación, convivencia y emocionales entre los alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil.

Hay también otra experiencia con alumnos de 2 a 3 años realizada en el mismo lugar, que pretendía favorecer y ayudar a las criaturas en el desarrollo y en la maduración psicológica, para entender de una manera individualizada las demandas de los niños que presentaban dificultades de conducta y de expresividad.

En un ámbito fuera del escolar y patrocinado por diferentes ayuntamientos (Montcada, Barcelona, Terrassa, Badia, etc.) encontramos un proyecto pionero relacionado con la crianza y el sostenimiento de la mirada inclusiva en la sala de psicomotricidad y compartido con las familias: "Anima't, juga amb ells". (Castellà 2012)

Otro proyecto, es el que hace referencia al acompañamiento de las familias de criaturas de tres años en los primeros días de escolarización en el centro Mestre Pla de Castellar del Vallès. En esta escuela también se iniciaron grupos de ayuda psicomotriz en el año 2007 y se continúan llevando a cabo. Tal como especifica el artículo "El grupo de ayuda escolar, una pieza significativa" de Rovira y Blanco.

De la experiencia de coordinación entre un CAE (Centro de Atención Especializada) y la escuela infantil municipal "La Saleta" surge un proyecto que tiene como objetivo mejorar la calidad de vida de estos niños y sus familiares, creando un espacio terapéutico y educativo en un entorno normalizado.

En las Jornadas sobre Psicomotricidad y Educación Inclusiva de la APP (Asociación profesional de psicomotricistas), se presentaron tres experiencias llevadas a cabo en diferentes comunidades, que resultaron de interés a tener en cuenta.

Los grupos de ayuda se han formado progresivamente a partir de la Práctica Psicomotriz Educativa. Van dirigidos a niños con dificultad para simbolizar, para descentrarse tónico-emocionalmente y/o para integrar la ley.

La escuela es un espacio y un tiempo para que la infancia pueda ser y estar, contemplando sus necesidades de formación y de crecimiento integral

Una de ellas nos la presentó Dolors Rovira que hacía referencia al proyecto de psicomotricidad en dos escuelas públicas, tanto en práctica educativa como con grupos de ayuda, se trata de la escuela Mestre Pla en Castellar del Vallès y Nostra Llar de Sabadell.

Agustín Henríquez, presentó un proyecto sobre la estimulación sensoriomotora que llevan a cabo en la escuela Julián Zafra Moreno de Güimar, en Tenerife. En un entorno deprivado social y culturalmente con el objetivo de mejorar la convivencia escolar y la inclusión de todo el alumnado.

Maite Baquedano, expuso su experiencia relacional de inclusión y autismo en las escuelas municipales de Pamplona.

En el tiempo para el debate de estas jornadas, surgieron algunos temas referidos a la necesidad de un protocolo para decidir los apoyos, así como la necesidad de adaptarse a la realidad de la escuela más allá de la normativa que establecen los decretos de inclusión. Se expuso también que para trabajar por una inclusión efectiva hay que considerar los siguientes aspectos:

- La importancia de la espera, la escucha, el respeto para dar un lugar a los niños y niñas del grupo.
- La necesaria participación de la familia en la escuela, favoreciendo la inclusión en diferentes proyectos.
- Necesidad de un proyecto educativo compartido por toda la comunidad.
- La importancia del trabajo en equipo.
- La necesidad de establecer vínculos coherentes con la familia, tutores, claustro y el resto de profesionales del grupo de ayuda a la individualidad.
- La colaboración y apoyo entre profesorado y alumnado. Así como la necesidad de formación continua y la supervisión en nuestro trabajo como psicomotricistas.

Se trata de proyectar una escuela flexible en la que sean posibles intervenciones diversas.

Acabamos este apartado de experiencias con el artículo publicado en la revista *Entre Líneas* titulado: “Una psicomotricista para el acompañamiento emocional”. Esta intervención se realizó con el grupo-clase y los apoyos educativos implicados, favoreciendo así la inclusión de todo el alumnado. Fue una experiencia novedosa ubicada en Barcelona y desarrollada a lo largo de tres años en 28 escuelas públicas de alta complejidad. En estas se introdujo un nuevo perfil llamado Especialista en Atención y Soporte emocional inspirado principalmente en las competencias que puede aportar el profesional psicomotricista. El objetivo de la intervención fue garantizar la atención global de las niñas y niños y sus familias, así como dar soporte a la formación del equipo docente. Este proyecto fue posible gracias al compromiso del Consorci d’Educació de Barcelona y el Servei de Suport i Atenció Emocional del Pla de barris.

Después de consultar diversos documentos nos damos cuenta que la práctica psicomotriz es tan funcional, que le permite ubicarse en diferentes realidades: en la escuela, en espacios privados y públicos, a la vez que también en ámbitos comunitarios. Las características de los proyectos de ayuda que se llevan a cabo dependen de las intenciones de los profesionales y de las necesidades del lugar.

Hemos visto algunos proyectos, unos atienden procesos personales, otros tienen una dimensión más social y existen también los que implican a las familias como referentes afectivos que son de sus hijos e hijas. Nuestra necesidad de saber sobre las diversas prácticas de ayuda nos ha permitido hacer esta aproximación.

"El Decret per a una escola inclusiva"

Otra tarea del grupo de trabajo fue revisar el Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo para poder enmarcar esta práctica en el contexto legislativo vigente.

Este decreto tiene por objeto garantizar que todos los centros educativos sean inclusivos, para ello plantea diferentes tipos de medidas y apoyos:

- Universales cuando se dirige a todo el alumnado
- Adicionales, que se dirigen a alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NESE)
- Intensivas, que son actuaciones educativas extraordinarias adaptadas a la singularidad del alumnado con NESE y si así lo determina el informe del Equipo de Asesoramiento Pedagógico (EAP).

Por otra parte también establece cuáles son estas necesidades específicas de apoyo: los alumnos con necesidades educativas especiales, los alumnos de origen extranjero, los alumnos con necesidades educativas derivadas de situaciones socioeconómicas y socioculturales especialmente desfavorecidas, los alumnos con trastornos de aprendizaje o de comunicación, los alumnos con altas capacidades derivadas de la superdotación intelectual y los alumnos con riesgo de abandono escolar prematuro.

Teniendo en cuenta la mirada psicomotriz, como grupo de trabajo, nos sorprende la ausencia en el Decreto de referencias explícitas a la psicomotricidad como disciplina inclusiva, ya que posibilita el desarrollo global de los niños desde el respeto a procesos evolutivos. En palabras de Josep Rota *"Este es el gran objetivo de la práctica psicomotriz: favorecer el proceso de maduración de la persona. Y una maduración que posibilite la adaptación del sujeto a su entorno*" (2015, p.17) y en consecuencia, esta inclusión.

Así pues, consideramos que la práctica psicomotriz educativa sería un recurso universal a tener en cuenta y potenciar en las escuelas en beneficio de esta inclusión y desarrollo global de todo el alumnado. Tal y como ya apuntaba Berruezo (2007), la Educación Psicomotriz y la Educación Inclusiva tienen muchas similitudes, como son: el mismo aula para todo el alumnado y al mismo tiempo, cada uno puede desarrollar diferentes actividades en el mismo espacio-tiempo y realizar sus actuaciones ajustadas a sus posibilidades; el respeto al momento evolutivo de cada uno, la metodología activa y participativa, el aprendizaje significativo e implicación directa (vivencia), el respeto a las características individuales (diversidad), la adaptación a las necesidades individuales, el apoyo del maestro y la colaboración entre docentes, la implicación de las familias, la

En el tiempo para el debate de estas jornadas, surgieron algunos temas referidos a la necesidad de un protocolo para decidir los apoyos, así como la necesidad de adaptarse a la realidad de la escuela más allá de la normativa que establecen los decretos de inclusión.

importancia de la relación con los compañeros, los recursos materiales disponibles para el aprendizaje, el rol del maestro, el respeto al ritmo individual de aprendizaje, la confianza en las capacidades y posibilidades de cada niño y la reestructuración de espacios y tiempo para aprender.

En cuanto a los grupos de ayuda los consideramos una medida adicional ya que por sus características, se adecuarían a "actuaciones educativas que permiten ajustar la respuesta pedagógica de forma flexible y temporal, focalizando la intervención educativa en aquellos aspectos del proceso de aprendizaje y desarrollo personal que pueden comprometer el avance personal y escolar" (artículo 9, p.6), ya que los niños y las niñas que participan de este tipo de sesiones, son aquellos que el equipo educativo considera que necesitan llevar prácticas psicomotoras más concretas, con el fin de favorecer este desarrollo global y poder ir progresando en la adaptación a su entorno.

Conclusiones

Así pues, consideramos que la inclusión es uno de los grandes hitos de la Educación del siglo XXI y que la práctica psicomotriz se convierte en un importante recurso y medida para que ésta esté cada vez más presente en nuestros centros educativos. El Decreto de Inclusión permite establecer las líneas generales de actuación aunque debería ir mejorando y concretándose en las múltiples prácticas que llevamos a cabo.

La experiencia muestra los beneficios que aporta la psicomotricidad al desarrollo de los niños y las niñas y a la convivencia entre éstos sean cuales sean sus características personales. ¿No sería éste un aspecto clave a tener en cuenta en la construcción de una escuela cada día más inclusiva?

Dicha inclusión implica a toda la comunidad educativa y administraciones públicas. Así como proyectos diversos de atención a la infancia. Para que ésta sea efectiva, en las escuelas, es necesario que se desarrollen situaciones de aprendizaje compartidas y universales como las que se dan en la sala de psicomotricidad, a la vez que sería deseable que se pudieran hacer grupos de ayuda para la maduración psicológica de los niños y niñas que lo necesiten. Y eso al mismo tiempo que la comunidad despliega estrategias para la convivencia en la diversidad.

Sería un buen recurso para la inclusión la presencia en los centros de psicomotricistas formados para poder hacer ese trabajo global de acompañamiento al desarrollo armónico de las criaturas en un marco de seguridad desde una actitud de acogida empática (escucha, respeto, comprensión) ya sea acompañando grupos educativos o de ayuda.

La experiencia muestra los beneficios que aporta la psicomotricidad al desarrollo de los niños y las niñas y a la convivencia entre éstos sean cuales sean sus características personales. ¿No sería éste un aspecto clave a tener en cuenta en la construcción de una escuela cada día más inclusiva?

Esther Marín, Lidia Esteban, Carme López,
M.ª Del Mar Moya, Dolors Rovira, Iolanda Vives.

Referéncias bibliográficas

- **Aucouturier, B.** (2004). *Los fantasmas de acción y la Práctica Psicomotriz*. Barcelona. Ed. Graó.
- **Berja, L., Cànovas, M., Moll, C., Riudavets, F., Pons, C.** (2003) Una nueva experiencia en psicomotricidad: el grupo de ayuda. *Aula d'infantil*, n. 15. Recuperado de: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/7045
- **Berruezo, P. P.** (2007). Psicomotricidad y Educación Inclusiva. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, n. 25, pp. 39-52. Recuperado de: http://iberopsicomotricidadum.com/index.php
- **Castellà, M. y Llecha, M.** (2012) Las familias entran en la sala de psicomotricidad. *Revista Entre Líneas* n. 30, pp.16-21.
- Comisión de profesión y formación (2022) APP Psicomotricidad y Educación Inclusiva. *Revista Entre Líneas* n. 49, pp.28-30.
- **Giné y Giné, Climent** (2012) III Congreso. *La atención a la diversidad en el Sistema Educativo*. Universidad de Salamanca.
- **Gorostiza, G y Carrilet, C.** (2019) Una psicomotricista para el acompañamiento emocional. *Revista Entre Líneas* n. 43, pp. 20-24.
- Decreto 150/2017, de 17 de octubre, (2017) *De la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo*.
- **Ferre-Rey, G., Dueñas, J.M. y Camps, C.** (2021) Diferencias entre la psicomotricidad dinámica y normativa en el desarrollo infantil. *Revista Internacional de Medicina, Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. n.81,pp. 47-62.
- **Llecha, M.** (2009) Entrevista a Carles Font, maestro y psicomotricista 2a parte. *Revista Entre Líneas* n. 23, pp. 25-30.
- **Martínez, L., Milà, A., Cantó, R.** "La Saleta, (2021)Trabajando para la inclusión de los niños/as con pluridiscapacidad en la escuela infantil. *Desenvolupa, la revista de atenció precoç*. Recuperado de: http://www.desenvolupa.net/index.php/Jornades-i-presentacions/Comunicaciones-del-XI-Congreso-Interdisciplinar-de-Atencion-Temprana-y-Desarrollo-Infantil-Infancia-hoy-la-Infancia-en-plural.-Organizado-por-UCCAP-ACAP-i-GAT.-Noviembre-2020-Mayo-2021
- **Martínez, L., Rota, J., Anton, M.** (Coords.) (2017). *Psicomotricitat, escola i currículum*. Barcelona. Ed. Octaedro.
- **Nicolau, B. Roca, C., Roig, A.** (2003) Como hemos trabajado en el grupo de ayuda en la Escuela infantil. Experiencia compartida en las *IV Jornadas de Práctica psicomotriz de la UIB* en noviembre de 2003. Palma de Mallorca. Recuperado de: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/7050
- **Rota, J.** (2015). *La intervención psicomotriz. De la práctica al concepto*. Barcelona. Ed. Octaedro.
- **Rota, J.** (2012) La intervención psicomotriz: una forma de acompañar la construcción de la identidad de la persona. *Revista Entre Líneas*, n.30, pp. 8-13.
- **Rovira, D. y Blanco, M.** (2012) El grupo de ayuda escolar, una pieza significativa *Revista Entre Líneas* n. 30, pp. 31-33.

(Su)realidad y juego. Por los caminos de Winnicott

Jon Arana Albeniz
Maestro, psicopedagogo y terapeuta psicomotor en el gabinete Kiribil de Bilbao. Colaborador docente en la escuela de psicomotricidad Luzaro de Bergara desde 2004.

Anclarse a la realidad

Es un viejo pasatiempo filosófico tratar de dilucidar si existe una realidad que merezca tal nombre o si todo lo que podemos conocer es una construcción personal, fruto de nuestro hecho biológico y del entorno, de la cultura. Es decir, un compromiso entre lo perceptivo y lo generativo.

Nunca podemos estar seguros de que las cosas son algo aprehensible o verdadero y, sin embargo, necesitamos un asidero de realidad, entender las relaciones entre causa y efecto de lo que nos sucede. Algo que nos ayude a controlar nuestra vida, a prever lo que va a suceder. Así que también desarrollamos instintivamente un principio de realidad bastante "sólido". Quizá, en parte, solo sean creencias, pero necesitamos que sean lo suficientemente fuertes como para que las asimilemos a la realidad misma. Esto es, que la realidad subjetiva interna y la objetiva externa puedan entrar en contacto sin hacer ampollas. Hacerse con una realidad objetiva externa (o que, al menos, lo parezca) es un trabajo que empieza desde el momento del nacimiento, cuesta años de vida y, posiblemente, no acabe nunca. De hecho, como decía al principio, nunca nos abandona la sensación de que lo que nosotros percibimos y apreciamos no es lo mismo que lo que perciben y consideran otras personas.

El niño está en constante cambio tanto de conocimiento como de capacidad para entender. Vive, en mayor medida que los adultos, en un mundo relativista; todo valor moral, relacional o del mundo físico solo le sirve durante un cierto periodo de tiempo; tanto más corto cuanto más joven sea. Como bien explicó Piaget, en la infancia nos pasamos la vida cambiando de configuraciones o esquemas mentales, de explicaciones sobre el mundo, etc. Esto es, acomodándonos a una velocidad como nunca después. Así pues, a los ojos de un niño, la realidad no deja de cambiar.

El proceso de anclaje a la realidad del que hablamos empieza por la autoconciencia para cuyo desarrollo, los psicomotricistas sabemos, la acción juega un papel fundamental. Anil Seth (2023), hablando de la génesis de la conciencia desde un punto de vista de la neurociencia, dice así:

El niño está en constante cambio tanto de conocimiento como de capacidad para entender.

"En el procesamiento predictivo, la acción y la percepción son dos caras de la misma moneda. (…) los errores de predicción se pueden mitigar realizando acciones para cambiar los datos sensoriales y conseguir que los nuevos datos sensoriales encajen con una predicción por medio de la acción que se conoce como inferencia activa. (…)

Las acciones son fundamentales para el aprendizaje, que aquí significa mejorar los modelos generativos del cerebro a medida que se van revelando más cosas acerca de las causas de las señales sensoriales y la estructura causal del mundo en general. (…) La acción misma puede concebirse como una forma de predicción perceptiva que se cumple por sí misma. Desde esa perspectiva, las acciones no solo participan en la percepción sino que son percepciones. (…)

Nuestro cerebro (…) nada en un torrente de señales sensoriales que le llegan del mundo y del cuerpo, y dirige continuamente acciones que esculpen de forma proactiva ese mismo flujo sensorial. (…) Este proceso circular origina una aproximación (…) con la que el cerebro se conforma y se reconforma a medida que evolucionan sus mejores conjeturas acerca de las causas de su entorno sensorial, a así se va creando un mundo perceptivo claro e intenso: una alucinación controlada".

Además, estaremos de acuerdo con Hegel cuando decía que la mente humana necesita interactuar con otras mentes, otras conciencias que la reconozcan. Así pues, esa realidad se construye también en la relación con los otros y, por tanto, deberá ser común y compartida con otros seres humanos. O si no, a ver qué sociedad, por pequeña que fuera, íbamos a construir[1]. De nuevo Seth:

"Mi mejor modelo de tus estados mentales incluirá un modelo sobre qué modelo te haces tú acerca de mis estados mentales. Dicho de otro modo, solo puedo entender lo que te pasa por la mente si intento comprender cómo estás percibiendo los contenidos de la mía. Es precisamente de ese modo como nos percibimos a nosotros mismos refractados a través de las mentes de otras personas. (…)

Es posible que la autoconciencia (…) requiera de un contexto social para existir. Si existieras en un mundo en el que no hubiera ninguna mente más (…) tu cerebro no tendría necesidad alguna de predecir los estados mentales de otros individuos y, por consiguiente, tampoco de inferir que sus propias experiencias y acciones pertenecen a un yo."

En este artículo redundo en la idea de Winnicott de que el juego infantil es uno de los mecanismos (podríamos decir acciones) que puede ayudar a eso; a construir esa realidad y a compartirla, a hacer lo subjetivo intersubjetivo.

En este artículo redundo en la idea de Winnicott de que el juego infantil es uno de los mecanismos (podríamos decir acciones) que puede ayudar a eso; a construir esa realidad y a compartirla, a hacer lo subjetivo intersubjetivo.

Y puede parecer extraño porque el juego no tiene, muchas veces, un significado explícito, algo claramente interpretable, y puede confundirse con una loca fantasía, algo de simbolismo oscuro. Quizá, demasiado personal y subjetivo, como para ayudar con las cuestiones objetivas. Pero esta cita de Iñaki Domínguez (2021) puede comenzar a dar algo de luz si asimilamos el juego infantil a los mitos de los que nos habla:

"Jung entendió que los mitos sirven para transmitir al lector u oyente, de modo inconsciente, una serie de fórmulas para afrontar la vida. Este tipo de enseñanza intuitiva está vinculada, a su vez, al símbolo […]. Como ocurría con el oráculo de Delfos el enigma no "bloquea el entendimiento, sino que lo provoca". La expresión explícita ofrece un conocimiento muy sesgado y reducido. El exceso de significado del símbolo es el que de veras pone "en movimiento la interpretación […] Todo mythos cuenta con un logos". Esto es, todo símbolo cuenta con una lógica interpretable, toda obra artística cuenta con un mensaje en su seno con fuerza para orientar nuestra vida" (págs. 13-14).

1. Como dice mi amigo Luispe Gutierrez: "*¡Ojo! Tratar de construir una realidad común, también puede derivar en enfado, frustración y/o violencia real o simbólica*".

Resulta que José Ángel Rodríguez (2018) ya conectaba juego infantil y mito cuando afirmaba que el niño juega, fundamentalmente, para encontrar sus propias respuestas acerca de los grandes enigmas de la vida, aquellas que le otorgan un lugar en el mundo, autorizándose a construir su propio Otro. Y que el juego infantil, de alguna manera, viene a ocupar el lugar de los ritos y las escenificaciones míticas.

El niño intenta comprender la realidad personal y social a través del vuelo de su imaginación. Podemos decir que, de alguna manera, el núcleo de su juego no es la fantasía, sino la verdad. Mejor dicho, el sentido que tiene su inserción personal en la realidad. Intenta comprender la realidad (y a sí mismo en esa realidad) usando como medio las manipulaciones simbólicas implícitas en el juego, auténticas expresiones inconscientes de sí mismo. Auténticos experimentos para conjugar realidad interna y externa. Recurro de nuevo a la idea del valor de lo no demasiado explícito:

> *"Dice Gore Vidal [que] la ficción es mejor medio para decir la verdad que la propia historiografía o el ensayo. Es la falta de explicitud de toda novela donde mejor pueden evocarse ciertas ideas"* (Domínguez, 2021. pág. 57).

El propio Winnicott ya advertía del peligro de tratar de hacer interpretaciones muy precisas del juego:

> *"El terapeuta que no puede captar esa comunicación [la del juego] se dedica a un inútil intento de encontrar alguna organización en lo carente de sentido, como consecuencia de lo cual el paciente abandona esa zona, dada la imposibilidad de comunicar lo insensato. Se ha perdido una oportunidad de reposo debido a la necesidad del terapeuta, de encontrar sentido donde existe lo carente de sentido. El paciente no ha podido relajarse porque no se le proporcionó el ambiente necesario, cosa que destruyó el sentimiento de confianza. Sin saberlo, el terapeuta abandonó el papel profesional, y lo hizo al esforzarse en ser un analista penetrante y en ver orden en el caos."* (Winnicott, 1996. pág. 82).

Así, podemos concluir que el juego aparece, se manifiesta, como una pulsión, en parte inconsciente, que tiene que ver con toda la historia del niño; con sus sensaciones, sentimientos, comprensión del mundo, relaciones con otros, etc. Atendiendo a esa falta de explicitud que muchas veces vemos en los juegos de los niños, quizá podríamos decir que no es el niño el que explica el juego, sino que es el juego el que explica al niño.

Juego y arte

El juego, como el arte y toda acción creadora, se mueve entre la expresión de los estados emocionales y subjetivos, por un lado, y la búsqueda de un sentido, de encajar en la realidad, las vivencias y a las impresiones, por otro. O, dicho de otra manera, trata de encajar la proyección mental con la representación fidedigna o simbólica de la realidad. O, quizá, podría decirse que trata de hacer encajar al sujeto (sí mismo) y al objeto (la realidad externa) en una unidad de cierta coherencia. De alguna manera, el juego y el arte reproducen, al mismo tiempo, tanto la realidad como los significados personales y sociales de esta.

En el acto creativo uno puede construirse una identidad al dictado de sus necesidades expresivas. En la realidad no siempre. En el juego, además hay una interacción directa con los otros y es en esa interacción donde el niño pone a prueba el valor de su "realidad imaginada". Pues las necesidades de comunicación le obligan a ceñirse a la intersubjetividad.

Es fácil modificar la representación de uno mismo en el juego y experimentar con ello,

El niño intenta comprender la realidad personal y social a través del vuelo de su imaginación. Podemos decir que, de alguna manera, el núcleo de su juego no es la fantasía, sino la verdad.

pero en la realidad somos de una personalidad y comportamientos bastante estables. Si cambiamos lo haremos muy despacio y no porque tengamos la voluntad de cambiar, sino por causa de las muchas interrelaciones con el mundo a lo largo de periodos grandes de tiempo. Puedo proponerme ser más simpático o más valiente o más trabajador, pero no lo consigo. Ni siquiera consigo adelgazar después de Navidad. La realidad se opone, muchas veces a nuestros deseos y fantasías. Y puede ser difícil cuando constriñe, empequeñece, debilita, fragiliza.

Hace falta aflojar la presión de vez en cuando, precisamente para poder aceptarla, para que no te destruya. En este sentido, juego y arte tienen un punto de rebeldía. O, al menos, de inconformismo (quizá de defensa). Cuando el niño juega trata de amoldar la realidad a sus deseos, aunque sea en la ficción, y esto le permite armarse de confianza, a lo mejor, para poder cambiar también su medio real.

Niños y artistas, al menos si están sanos, no se confunden; saben que cuando están creando no están en la realidad que consideran objetiva. Los "supermanes" no saltan fuera de la colchoneta cuando simulan volar. Si golpean el muñeco de un bebé con fuerza contra el suelo son los adultos los que se asustan, los niños tienen muy claro que no le van a hacer eso a su hermanito. Juegan con pistolas y sus padres piensan que se volverán belicosos. Pero, no. No por eso, al menos.

Lo simbólico, un lugar de transición

Los niños saben que están jugando y saben a qué juegan, pero los contenidos de sus juegos vienen, muchas veces, de lugares de su historia personal de los que no pueden acordarse. Esos contenidos se expresan por la vía de lo simbólico. Es muy misterioso este mecanismo que rescata "recuerdos no recordables" para dar un "sentido a lo insondable". Y, encima, su sola expresión tranquiliza, como nos hizo ver Freud con su descripción e interpretación del juego del carrete[2]. El juego tiene un vector terapéutico.

El considerado padre del surrealismo, André Bretón, decía que el surrealismo se basa en la creencia en la realidad superior de ciertas formas de asociación y en el libre ejercicio del pensamiento. El surrealismo tiende a destruir definitivamente todos los restantes mecanismos psíquicos y a sustituirlos en pos de la resolución de los principales problemas de la vida.

Bretón, muy influenciado por las técnicas psicoanalíticas de la asociación libre de ideas, abogaba por el automatismo psíquico como medio de expresión artística que surge sin la intervención del intelecto. ¿No podríamos comprar estas ideas sobre el surrealismo como una posible definición de juego?

Jugar enfrenta al niño con los límites de su fantasía. Los objetos, los espacios, los otros niños y adultos solo se ajustan a sus deseos y fantasías hasta cierto punto, de modo que también los hace más realistas: no se puede cambiar el mundo sólo desde la fantasía.

Jugar y crear nos permite a todos (porque todos fantaseamos) ser algo más conscientes de lo que son nuestras proyecciones y de lo que son realmente las cosas en sí. Saciar el apetito de fantasías nos permite mirar al mundo con más objetividad. Y, quizá, con cierta inconformidad porque hemos "sentido" que las cosas pueden ser de otra manera.

Imaginar mundos, pensar en lo que podría ser y lo que no, es fundamental para el desa-

2. "Más allá del principio del placer" (1920). Capítulo 2.

rrollo del arte, de la narrativa y de los cambios sociales. E, incluso, de la ciencia, como dice Domínguez:

> *"La propia teoría de la relatividad solo necesita de [los] experimentos para ser confirmada o denegada, no siendo en sí misma fruto de esa experimentación empírica. Da la impresión de que el científico puede realizar grandes descubrimientos sin recurrir casi a la experiencia; de que puede [hacer] avanzar la ciencia recurriendo exclusivamente a aquello que Kant denominó representaciones puras, aquellas en las que no se encuentra nada que pertenezca a la sensación"* (Ídem, pág. 161).

Jugar, en su sentido más amplio, más winnicottiano, es el entrenamiento fundamental para aceptar la realidad y para aceptar la fantasía (quizá la utopía). Algo imprescindible en la construcción de lo personal, de lo social y del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- **Domínguez, I.** (2021). *Homo relativus*. Madrid: Akal.
- **Rodríguez, J. A.** (2018). ¿Por qué funciona el juego infantil? *Revista Entre líneas* nº42. pp. 14-19. Asociación Profesional de Psicomotricistas. Barcelona.
- **Seth, A.** (2023). *La creación del Yo. Una nueva ciencia de la conciencia*. Madrid: Sexto Piso España.
- **Winnicott, D.W.** (1996): *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Jugar, en su sentido más amplio, más winnicottiano, es el entrenamiento fundamental para aceptar la realidad y para aceptar la fantasía (quizá la utopía).

Tocar al monstruo, ser tocado por el monstruo

Jorge Domínguez Racionero

Maestro de primaria. Terapeuta Psicomotriz y Gestalt. Intervención psicomotriz en sala con bebés, infantes y sus familias y Formador con adultos.

Introducción

El artículo "tocar al monstruo, ser tocado por el monstruo" pretende aunar la práctica-experiencia en el trabajo con niñas y niños de 2-3 años a 6 años en grupos de psicomotricidad de iguales y/o con presencia de la familia, con la teoría que se recoge en torno a la práctica psicomotriz relacional, vivencial, de la mano de autores como A. Lapierre, B. Aucouturier, M. Chockler, J. Rota, M. Llorca y J. Sánchez, un texto que gira sobre un tema principal: el del miedo en la infancia, *jugar, tocar, vivir*… el miedo, en la sala.

Palabras clave: simbología, miedo, monstruo, rol del adulto, familia, identidad, introyecciones, proyecciones, interacciones, contrastes, placer/displacer, cercanía/lejanía, abertura/cierre.

¿Qué despierta el monstruo?

El im-pulso a escribir sobre el *monstruo* surge de la observación que he ido realizando en las sesiones de psicomotricidad con niñas y niños, tanto en grupos de iguales, como en familia, donde, de manera recurrente, ha habido una demanda de *jugar al monstruo* en las palabras de los infantes, como en las palabras no pronunciadas y sí corporeizadas. Es una observación que se enfoca, partiendo de los parámetros psicomotores, en cómo es la demanda del juego, para qué lo demandan, cómo se acercan, viven, relacionan en-con el juego, la relación consigo mismo, con los demás y con el *monstruo*.

Y desde ahí, compartir el rol del psicomotricista con las diferentes subjetividades que conforman el juego, la simbología y, por tanto, la manera de vivenciar ese *miedo*.

Os presento al monstruo: un ente de 1´85 cts. y 85 kg., voz a medio camino entre rugidos, sonidos guturales, graves y palabras

humanizadas, acompañados de gestos torpes, sordos, desmedidos y sonoros, garras, ojos saltones, manos que se hacen cada vez más grandes… o pequeñas, aclamando con su presencia y expresión a las niñas y niños presentes y ausentes; un monstruo que expresa su historia, que se relaciona, desde su imperfección, con sus carencias y ausencias, con el infante.

El monstruo que pretende salir, no surge de una cueva edulcorada de Disney sino más bien de una cueva donde reside su ser, su historia, con luces y sombras, sin conocerlas todas ellas aún; un monstruo que puede despertar dentro de sí y ser dramatizado.

Tras mirar y tocar unas oscuras profundidades de su ser para re-conocer su identidad, su subjetividad delante de otro, en este caso de un infante, se siente preparado para expresarse y *jugarse* con las (contra)transferencias, lo cual es casi imposible, aun siendo consciente.

Es importante que este adulto re-conozca sus mecanismos de defensa o neuróticos de la personalidad para no transferir a través de su hacer e interferir en la espontaneidad de la acción infantil, pues de lo contrario estaríamos interfiriendo, faltando al respeto y no estaríamos cuidando su vivencia, su experiencia, su originalidad. Por tanto, *"el/la psicomotricista, con sus actitudes, funciona también como un objeto transicional: su plasticidad y maleabilidad hacen que pueda ser atacado, destruido, transformado… pero su realidad permanece"* (Rota, J. 2015, p. 58).

Es un monstruo aclamado, dotado de elementos del adulto y dotado de elementos aportados desde la observación, desde una dialéctica individual y grupal y periódica con el grupo-infante.

Con un monstruo total no cabría ni relación, ni negociación, ni una manera de "humanizarlo" para traer a la realidad, aquello que simboliza para cada infante.

Y desde esa cercanía, el objetivo es que el infante elabore su propio diálogo, historia; enarbole su relación con él mismo y con aquello que le conecta, y sea su acción corporal quien le represente: la simbolización.

¿Cómo son las demandas?

Cada infante muestra su deseo de un modo particular y según su vivencia:

- Unos lo hacen buscando al adulto, tocando y verbalizando, casi suplicando.
- Otros acompañando a estos primeros, en silencio, a la retaguardia del grupo, mirando al monstruo y a sus iguales.
- Otros, ausentes en esa demanda inicial, desde la observación, y desde la distancia (junto a la entrada o en el espacio del ritual de entrada), presencian el juego, y desde la mirada ya se les observa que están jugando-se algo. El siguiente paso que se les observa es adentrarse a modo de pequeños pasos, y/o adentrarse sacando la voz, cuando se permiten exponerse y comienzan a interactuar desde la palabra, "quiero jugar, ¡pero al monstruo cariñoso!".

De estos últimos algunos se introducirán en el juego en esa misma sesión. Otros se mantendrán un tiempo y se irán… y volverán. Y quizá entren en la próxima, o dentro de un mes.

Pero su mirada ha estado presente, ha observado, y le ha permitido vivenciar ese juego, desde donde su ser, con la historia que camina con él, le ha facilitado. Una mirada, una presencia ya conforma una vivencia, con un significado para sí mismo, y desde ahí, a su ritmo, se mantienen presentes, dentro de la ausencia en la acción del juego, en sí mismo. Juegan sin jugar.

La mirada es un canal de entrada de sensaciones, que, sin estar en una acción directa, contemplada por los ojos de terceros, algo se enmarca en sus cuerpos. Y con el tiempo, y

El monstruo que pretende salir, no surge de una cueva edulcorada de Disney sino más bien de una cueva donde reside su ser, su historia, con luces y sombras, sin conocerlas todas ellas aún; un monstruo que puede despertar dentro de sí y ser dramatizado.

junto a alguna intervención respetuosa del adulto (por ejemplo, reconocimiento verbal durante la sesión, de manera indirecta "dónde está…", o mirarlo atentamente durante un breve tiempo, en el que se vea observado, y también sepa que el Otro está siendo mirado por él), le facilitarán ajustar sus medios relacionales y, al mismo tiempo, la posibilidad de simbolizar contenidos internos a través del juego.

Entonces ¿en qué se convierte la sala? *"En un espacio transicional que permite la vivencia de la continuidad entre lo subjetivo y lo objetivo, la fantasía y la realidad, entre el yo y el no-yo"* (Rota, J. 2015, p. 58), donde el niño se expresa, se representa a través del cuerpo, utilizando sus lenguajes, proyectándose.

Desde esa concepción, el adulto trata de relacionarse con cada infante desde ese lenguaje vertebrado en su presencia y acercándose al infante desde ese mismo lenguaje, reconociendo-le su presencia, a él mismo, al grupo y a través del monstruo.

Le está diciendo que "está mirando al monstruo, ¡y está siendo mirado por el monstruo!"

El adulto, dotado de esa personificación monstruosa, le reconoce su presencia, ajusta su mirada, su cercanía-presencia, su palabra, en función de cómo hable el niño en la sala. No es un juego monstruoso dulcificado lo que los infantes demandan, ni lo que despierta, mantiene y atrae a los infantes inhibidos.

Desde esa demanda, el *setting* de la sesión pretende mantener la espontaneidad de la expresividad infantil donde reacciones físicas, emocionales, verbales y de interacción surjan desde la individualidad.

Presencia-Vivencia-Representación

La sensación de mirar, tocar y hablar al monstruo desde la acción, tranquiliza más que el poner palabras sobre un monstruo. Es decir, si hablamos de que el cuerpo es el lugar donde se engraman las experiencias, el canal relacional, la historia de cada individuo, posibilitar a través del juego un representante que despierta displaceres, temores, ausencias o carencias, y vivirlo, también es otro medio para desarrollar la simbolización. Al igual que en los cuentos demandados por ellos se acercan a ciertos personajes a través del imaginario, en el juego demandado en la sesión, pueden sentirlo en sus pieles.

Durante la acción, al igual que el monstruo expresa y muestra su refugio/hogar, los infantes también. En ocasiones algunos demandan un tiempo para construirlo, otros se adaptan a las construcciones de sus iguales,

otros se quedan paralizados, y otros se acercan al monstruo y le piden, o no, entrar en su propia casa.

El significado de la casa, la relación con el monstruo, los contrastes (cercanía/lejanía, por ejemplo), la autonomía, la capacidad de simbolización, diferenciar realidad/juego… son aspectos que se observan y nos aportan información sobre el ser del niño.

La casa, la sala, el espacio en sí es un lugar para la ficción mediante la cual el niño proyecta su realidad, sus deseos, sus necesidades, sus carencias, sus miedos y sus potencialidades, respetando aquella espontaneidad que se mencionaba líneas atrás, y desde la observación, ajustar nuestra presencia y, si cabe, intervención.

La sala y el juego se transforman en una posibilidad para el infante de simbolizar sus contenidos internos, junto al acompañamiento del adulto desde la creación de un espacio transferencial.

Es una sala amplia, con material duro, blando, con espacio libre de materiales, que facilita la expresividad del infante, salir corriendo, atacar al adulto, crearse su casa… seguro en su cuerpo, seguro si expresa ser sostenido en la piel del adulto.

Durante el juego se generan ciertas acciones que se repiten, que van variando en pequeños matices, en función de los sujetos que componen la sesión, tanto del adulto, como de los infantes. Esa acción base, que es la esencia del juego, se inicia cuando el monstruo aparece con todo su esplendor físico y vocal, aclamando a los niños, bien por su nombre, bien al grupo en sí, o incluso avisándoles con una cuenta atrás (a veces presente, a veces ausente… significante hecho en voz y cuerpo, o solo sonoro).

Se observa una explosión motriz y emocional, donde se observa la capacidad de simbolización o de diferenciar la realidad-imaginario, desde la misma demanda, o desde el inicio del juego.

- En los que han desarrollado cierta capacidad de simbolización, se observa una acción paradójica: salir huyendo, y sonreír. Estos infantes, tras un tiempo de contención en el que están escuchando la voz y viendo el perfil del monstruo, salen a su búsqueda para destruirlo. Lo tocan, le chillan, invaden incluso su hogar (la transgresión a lo que les representa el adulto)… Se manifiesta una impulsividad motriz, sensorial y relacional; una cercanía, afectiva y agresiva que crea un diálogo tónico-emocional.
- En otros, su inhibición, ya comentada en líneas anteriores, se refleja cuando, o bien no se acercan como los demás al personaje y su presencia en el juego se diluye, o bien se acercan físicamente a él y expresan corporalmente y/o verbalmente dificultades para tocar y ser tocados, síntomas o reflejos de sus contenidos relacionales engramados. Y desde este juego, dichos contenidos, pueden comenzar a reajustarse, desde su deseo manifestándose en forma de *su* presencia, *su* mirada, y *su* continuidad en las sesiones.
- Demandan unirse al monstruo o intercambiarse los roles, con el objeto que representa a nivel imaginario para unos, y simbólico para otros… partiendo del lugar de cada uno.
- Se abre un verdadero diálogo: un intercambio dialéctico simbólico con contenido emocional, pues el objeto se ha cargado o dotado de afectividad, evolucionando este intercambio con la ayuda del adulto.

Tras estos encuentros corporales, niñas y niños pierden el miedo al encuentro corporal, paulatinamente, con ese monstruo y con el *monstruo particular de cada infante*. En el momento de la calma sus tonos bajan y se percibe una relación cercana y afectiva con el adulto.

La sala y el juego se transforman en una posibilidad para el infante de simbolizar sus contenidos internos, junto al acompañamiento del adulto desde la creación de un espacio transferencial.

Es decir, se favorece la integración de una estructuración emocional dentro de un contexto relacional.

De la agitación, a la calma; de la acción, a la representación/al pensamiento; de un movimiento activo, a una quietud activa. Favorece pasar del placer de hacer, al placer de pensar.

Podría decirse que lo que se *mueve* en este juego es una evolución respecto al juego del escondite, donde se prodiga el contraste aparecer/desaparecer en el espacio, cercanía/lejanía, a ojos de un adulto afectivo, que lo recibe y acoge. En el caso del monstruo, ese contraste se muestra ante un personaje-símbolo que representa algo en el inconsciente de aquellos infantes que lo demandan.

Podría decirse que lo que se mueve en este juego es una evolución respecto al juego del escondite, donde se prodiga el contraste aparecer/desaparecer en el espacio, cercanía/lejanía, a ojos de un adulto afectivo, que lo recibe y acoge.

Siguiendo con el aspecto del símbolo, una de las manifestaciones que se observan al aparecer es la agresión contra el adulto, que es aparentemente gratuita, sin motivo racional. Es agredido porque es el "adulto", símbolo de la autoridad, de la energía y de aquello que represente a cada uno de ellos ese *monstruo*… Un acto al que incluso aquellos infantes inhibidos, arriban, siendo muestra de la frustración de sus malestares inhibidos y/o deseos contenidos.

Son expresiones inconscientes, producciones imaginarias que expresan la manera como el consciente del niño o niña siente al adulto: "este es el lobo, el león"; o el monstruo que puede absorberla en su deseo, y con un tocar, mirar… recíproco. Es una experiencia vivida, llevada a la piel.

Sus acciones y palabras piden vencer al adulto, machacarlo y destruirlo en el suelo, al final del "capítulo" de esa sesión. Pueden salir de sus límites y vivir la agresividad desde el juego. En aquellos en que su capacidad de simbolización no está desarrollada, y que la diferencia entre realidad-juego no está presente, se observa una tensión no sólo en las primeras interacciones con el personaje, sino cuando ya comienzan a interactuar en el juego, en ese final.

También se percibe una tensión corporal al observar que el monstruo-adulto-personaje, va a morir, desaparecer… La separación en el vínculo que se está generando aún no es segura, no es placentera, no tiene capacidad de registrar esta vivencia de una manera simbólica.

Por el contrario, aquellos cuerpos que disponen de más experiencias y contenidos relacionales, se permiten incluso poner una tela en el suelo, por ejemplo, como símbolo de la muerte del monstruo.

Otros no desean destruirlo y van un paso más allá. Es una agresión que no conlleva la aniquilación del monstruo. Es una muestra de una distancia simbólica, de su individualidad; no persigue dañar o lastimar al adulto. Domina su agresividad, domina su cuerpo, pues no golpea con la misma intensidad, fingiendo o marcando los movimientos y dramatizando. La relación adulto-infante es de confianza, de seguridad, afectiva.

En cuanto a los miedos, a medida que el infante toma conciencia del peligro, tendrá en cuenta los límites necesarios para su seguridad. Hay niños que se muestran inhibidos, otros invasivos y/o que parece que no tengan miedo a nada.

Advertir de palabra sobre un peligro sirve para contener una acción, una pulsión agresiva, de vida; el niño siente la necesidad de transgredir normas o límites y vivir esa situación. Y desde esa experiencia tendrá una información para ajustar la repetición de la acción, con otra información previa experiencia.

El miedo al agresor (deseo de eliminarlo), miedo a ir solo, a acercarse (o separarse), al sonido, a ensuciarse, a hacerse daño, o que hagan daño al monstruo…

En la sala se dota de un espacio seguro, físico y emocional, para acoger esas transgresiones, resistencias, inhibiciones, sufrimientos que no han logrado contener sus angustias arcaicas… Es decir, tal cual se manifiestan en la expresividad psicomotriz de cada infante. Es un espacio donde se le permite, facilita y acompaña para investir, como una representación simbólica de su aceptación, por sus iguales, por el objeto, por la sala; una sala que representa un espacio de vida y de cómo la vive cada infante.

Según Aucouturier, un niño capaz de representar es aquél que tiene placer en hacer presente a través de una imagen o un signo un estado sensorial, emocional, un objeto, un acontecimiento y comunicarlo a otro a través del lenguaje; un lenguaje verbal, gráfico o corporal que, con la presencia del adulto, irá evolucionando.

Referencias bibliográficas

- **Aucouturier, B.** y **Lapierre, A.** (1985). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico Médica.
- **Aucouturier, B.** (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- **Lluna, A.** (2019). *Vínculo y psicomotricidad*. Entre Líneas 44, 18-24.
- **Pere, J.** (2001). La agresividad. *Entre Líneas* 44, 8-12.
- **Rota, J.** (2015). *La intervención psicomotriz*. Barcelona: Octaedro.
- **Sánchez, J., Morillo, T.** y **Llorca, M.** (2019). La casita del psicomotricista. *Entre Líneas* 44, 5-9.

Psicomotricidad y adolescencia

Comisión de Formación y Profesión de la Asociación de Profesionales de Psicomotricistas (APP)

El pasado 17 de junio de 2023, se celebró el V encuentro formativo, organizado por la Comisión de Formación y Profesión de la Asociación de Profesionales de Psicomotricistas, abordando en esta ocasión el tema de la Psicomotricidad con adolescentes.

Alberto Lasa, en el prólogo del libro "Adolescencias. Nuevos retos, nuevas transiciones", plantea que "La adolescencia es una etapa de la vida llena de vitalidad, en la que el sufrimiento mental existe y se puede manifestar de diversas maneras". Una etapa crítica en la que la influencia del otro y la afirmación de la individualidad se entrelazan en el proceso de construir una nueva auto-imagen. Por otra parte, "El descubrimiento del otro, de la necesaria reciprocidad del deseo sexual, a lo que hay que añadir las dudas en cuanto a su identidad, convierten en un puzzle las posibilidades de acoplamientos armoniosos y placenteros", todo esto en un mundo cambiante, donde la concepción binaria con solo dos sexos ha caducado.

"La adolescencia es una etapa dela vida llena de vitalidad, en la que el sufrimiento mental existe y se puede manifestar de diversas maneras".(Lasa, A.)

Para reflexionar sobre esta etapa crítica y lo que puede aportar la psicomotricidad en la construcción de esa auto-imagen de la adolescencia, contamos en este encuentro con las aportaciones de Olga Piazuelo y Talía Morillo, compañeras psicomotricistas con amplia experiencia en el trabajo con esta población.

Olga comenta que la adolescencia viene caracterizada en el mundo actual por la hiperinmediatez, donde el/la adolescente pasa mucho tiempo conectado/a a las pantallas, sin que esto signifique posibilidad de vinculación con aquel o aquella que se conecta y en un medio (internet) que ejerce una gran influencia en la construcción de su identidad por las imágenes y los cuerpos que se proyectan.

La intervención que nos enseñó Olga, es el resultado de una fusión entre dramatización y psicomotricidad, trabajando con un grupo diverso y en diferentes sesiones con propuestas de actividades y juegos motrices, modelo de lucha para facilitar la descarga pulsional, el desarrollo de historia a partir de objetos propios que traen los participantes para compartir entre ellos y ellas, el juego de dados, la dramatización de un conflicto y, finalmente, terminar el proceso con la

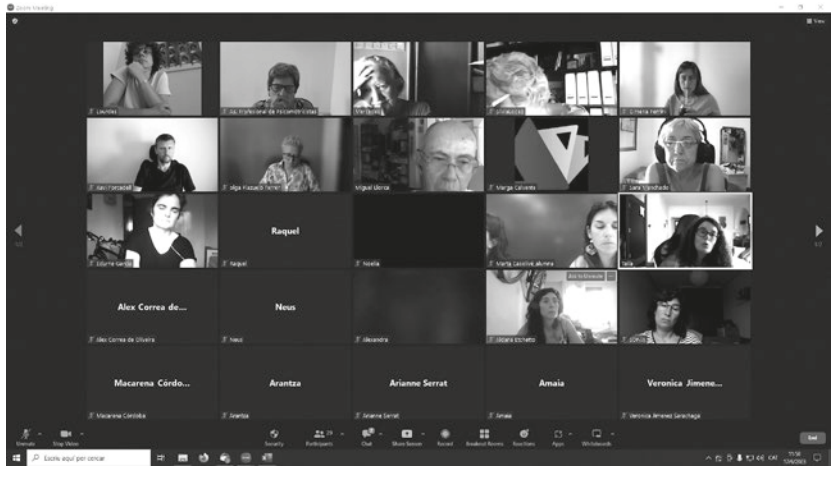
construcción de una historia conjunta, donde cada persona proyecta su propia realidad.

Talía, por su parte, nos mostró una sesión de psicomotricidad relacional con un grupo de adolescentes a los que se acompañó durante un curso escolar, con sesiones semanales de una hora de duración. Nos habló de las resistencias iniciales a mostrarse ante los demás, como una forma de defensa ante sus iguales y sobre todo ante unas figuras adultas desconocidas, pero también, de cómo siendo respetuosos con los tiempos de cada uno/a para conocerse y aceptando sus peculiaridades, poco a poco, se fue poniendo de manifiesto la necesidad de encontrar la afectividad, lo cual va generando un discurso diferente y construyendo una nueva modalidad de relación. También, en esta experiencia, se hizo necesaria la implicación corporal del psicomotricista y la psicomotricista para facilitar la descarga pulsional que luego daba paso a otras relaciones de colaboración y escucha entre ellos y ellas, permitiendo que el/la psicomotricista se pudieran retirar a la casita, espacio de calma y encuentro afectivo, permitiendo la observación de lo que acontece en sus juegos y como se sitúan en relación a esas figuras de referencia, que en este caso eran un hombre y una mujer (Talía y Japci).

La reflexión del grupo participante en este encuentro se realizó a partir de la presentación e imágenes mostradas, pero también del entorno de los/as adolescentes, incidiendo especialmente en el entorno educativo, lo que nos llevó a las siguientes conclusiones:

- No tener prisa, siendo respetuosos con los tiempos que cada chico o chica necesite para implicarse en el desarrollo de las sesiones.
- Mostrar interés por lo que les gusta, haciéndoles sentir que les aceptamos y están en nuestra mirada.
- Propiciar el sentimiento de pertenencia al grupo.
- Disponibilidad corporal de los/as psicomotricista para vencer la desmotivación y, unido al uso de los materiales, ser facilitadores de la descarga pulsional.

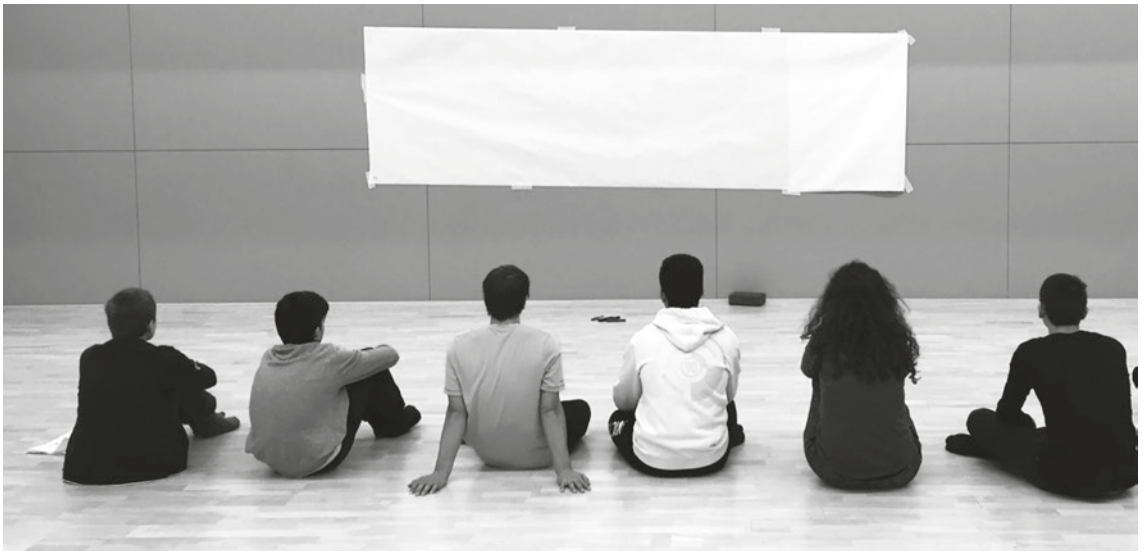
La reflexión del grupo participante en este encuentro se realizó a partir de la presentación e imágenes mostradas, pero también del entorno de los/as adolescentes, incidiendo especialmente en el entorno educativo.



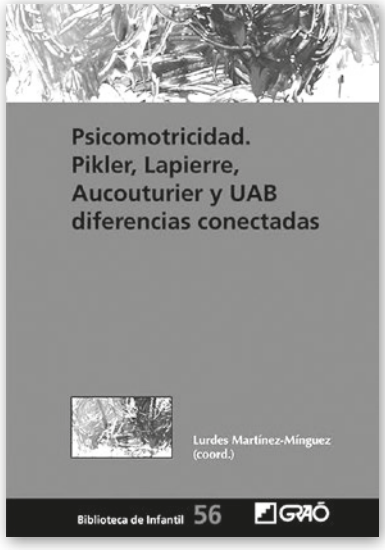
- Tratar de buscar el bienestar psicológico por encima de los saberes. Importancia de la formación del docente en la gestión de las emociones, donde el cuerpo vuelve a ser un punto de partida
- La importancia de diferentes referentes, teniendo en cuenta la diversidad de modelos de familia y de opciones en relación a la construcción de su identidad de género, siendo respetuosos con sus manifestaciones y dando la posibilidad de encontrar en los/as psicomotricistas referentes diversos, no exclusivamente el modelo binario.

Bibliografía

- **Cruz, D., Mollejo, E y González, F.** (Coords.). 2001. *Adolescencias. Nuevos retos, nuevas transiciones*. Asociación Española de Neuropsiquiatría.



Pikler, Lapierre, Aucouturier y UAB, diferencias conectadas



Lurdes Martínez-Mínguez (coord.)

Psicomotricidad. Pikler, Lapierre, Aucuturier y UAB diferencias conectadas

Editorial Graó

Como bien nos describe la contraportada este libro nos pone en relevancia la singularidad de reunir en un mismo libro las particularidades más importantes en las formas de abordar el acompañamiento del desarrollo psicomotor, así como su especificidad concreta en cada campo de intervención.

En la actualidad tenemos cantidad de libros que nos hablan sobre cada una de las experiencias que aquí se recogen y en este libro en particular se aúnan de forma sintética pero profunda la mirada pedagógica de cada una, teniendo en cuenta las conexiones y diferencias que ayudan a entender los esfuerzos que se han hecho a nivel teórico y práctico en la disciplina psicomotriz.

Por lo que toca a este libro hay una clara voluntad de diálogo y conversación entre líneas, posturas, y en este sentido el grupo de trabajo elabora y nos da a conocer los orígenes y los matices que cada autor/autora han puesto en notabilidad los distintos aspectos que nos ayudan a entender el desarrollo psicomotor y como conseguirlo. El grupo de trabajo recoge sus aportaciones haciendo un mapa de todo este caudal de ideas, del que muchas veces no hay ni conciencia de las distintas maneras de entender la psicomotricidad.

El libro refleja el largo trabajo de indagación del Grupo de Investigación en Educación Psicomotriz de la Universidad Autónoma de Barcelona (GREP), que no deja de esforzarse en dar a la luz ensayos que faciliten la comprensión y el interés por la psicomotricidad. Destacando el trabajo en equipo que conlleva este tipo de investigaciones, realizado por más de 20 personas y coordinado por Lurdes Martínez Mínguez que en todo momento animó a que este trabajo se concluyera.

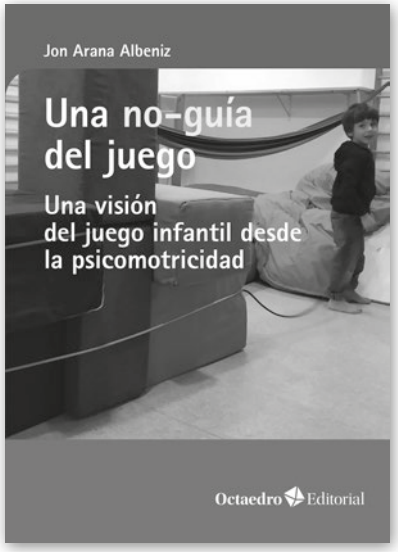
Esta reseña la escribimos deseando que este libro sea muy leído por estudiantes, profesionales e investigadores que quieran acercarse y profundizar en esta gran disciplina que es la psicomotricidad ¡Buena lectura!

Una no-guía del juego

Jon Arana Albeniz

Una no-guía del juego. Una visión del juego infantil desde la psicomotricidad

Octaedro



Nuevamente tenemos un libro que nos habla de la importancia del juego en el desarrollo infantil, esto queda ya como premisa en los distintitos ámbitos de influencia en el niño y la niña en todos los órdenes del desarrollo: motor, social, cognitivo, afectivo, etc. Sin embargo, es poco conocido que el juego tiene un vector terapéutico. Es decir, que al niño/niña le sirve como herramienta para superar traumas que han acontecido en su vida. Los psicomotricistas nos dedicamos a escuchar esos traumas que nos cuentan las niñas y niños a través de su juego. Un juego que es una forma de expresión inconsciente, a veces, difícil de interpretar. Pues, si bien es cierto que hay muchos juegos universales cuyo significado nos resulta más o menos claro y fácil de clasificar, también lo es que la historia de cada individuo, con sus acontecimientos y dificultades particulares, es única e irrepetible. Y, por lo tanto, requiere de una interpretación de su significado igualmente única.

Arana, en este libro trata, en primer lugar, de definir qué es lo que entendemos cada uno de nosotros por juego. Seguidamente, a través de la clasificación de unos tipos de juego que consideramos más o menos universales, describe muchos ejemplos concretos e individuales y propone una interpretación específica para cada caso. Con la pretensión de difundir una mejor comprensión del fenómeno del juego, al tiempo que reconocer la imposible existencia de un manual que permita cualquier interpretación que no pase por la investigación exhaustiva de cada caso particular. Vamos, como indica el título, una auténtica no-guía del juego.

Buena lectura.

Transgénero y psicomotricidad

Josep Rota Iglesias

Psicólogo, psicomotricista, miembro del Grupo de Investigación en Educación Psicomotriz de la Universidad Autónoma de Barcelona (GREP) y formador de psicomotricistas.

Mi motivación para escribir este artículo es la de reflexionar en cómo poder acompañar desde la intervención psicomotriz a sujetos diversos dentro del marco de una sociedad respetuosa, a la que se le supone la capacidad de aceptar esta diversidad. Me refiero concretamente a cómo poder acompañar a las niñas y niños trans.

Para este cometido, debo empezar por definir qué es para mí la transexualidad y aquí debo confesar que no soy en absoluto experto en este tema; un tema que me inquieta conceptualmente y también por experiencias cercanas. Para esto, y como no puede ser de otra manera, voy a utilizar y referirme a los contenidos leídos en la bibliografía que cito al final, sabiendo que éste es un tema complejo.

Hay que distinguir ante todo entre dos conceptos que pueden generar una cierta confusión: el sexo y el género. Existe un modelo biologicista que afirma que el sexo es el que determina el género y otro modelo que defiende que la identidad de género es una construcción social (2013). Parece que no es así de simple y que el género es un constructo en el que interviene lo biológico, lo social y los valores culturales.

Otro aspecto importante que tener en cuenta es el marco binario en el que mayoritariamente la sociedad está inmersa, que interpreta la transexualidad como el tránsito de hombre a mujer y, al revés, de mujer a hombre. Como dice uno de los autores citados en la bibliografía (2018), *"es absolutamente necesario establecer las condiciones de un modelo sociocultural respetuoso con la transexualidad, en el conocimiento adecuado de los niños y niñas transexuales"* (pág. 5).

En general, por parte de algunos profesionales especialistas puede darse la dificultad de aceptación de esta realidad identitaria y se prefiere hablar de niños y niñas con dificultades con la identidad de género.

La identidad transexual sobrepasa los límites encorsetados del modelo binario. El mismo autor citado anteriormente afirma que *"no es un niño con un cuerpo de niña; no es una niña con un cuerpo de niño. Es un niño transexual con su propio cuerpo; es una niña transexual con su propio cuerpo"* (pág. 36).

El transgénero no es ningún estigma y, por lo tanto, no hay que diagnosticarlo ni mucho menos patologizarlo.

Zigmunt Bauman (2022) acuñó el término de "sociedad líquida", en la que no existen o no deberían existir unos límites o modelos que encorseten la construcción de las identidades diversas. Se trataría de un continuum respetuoso a fin de que cada individuo pudiera llevar a cabo libremente su proceso de desarrollo.

Según Gavilán (2018), *"sólo hay una forma de integrar la transexualidad dentro de la normalidad y es la de desmedicalizarla, dejar de tratarla como una incongruencia y como un síndrome específico dentro de los esquemas del modelo binario y dualista del sexo y género"* (pág. 53).

¿Cómo las niñas y los niños construyen su identidad? Desde el marco de la psicomotricidad, yo entiendo la construcción de esta identidad como una unidad corporal.

¿Cómo las niñas y los niños construyen su identidad? Desde el marco de la psicomotricidad, yo entiendo la construcción de esta identidad como una unidad corporal. En esta unidad existen dos polos íntimamente entrelazados: el cuerpo biológico, funcional, instrumental, condicionado a toda la maduración neurobiológica, y el cuerpo entendido como imagen corporal, condicionado a todas las relaciones establecidas en su medio sociocultural. Se trata de una unidad biopsicosocial.

Gavilán (2018) describe cómo las niñas y los niños, también las y los transexuales por supuesto, asumen e integran su identidad:

"Para comprender la forma en que las niñas y los niños asumen su identidad, habríamos de recurrir a un modelo teórico complejo en el que funcionan en distintos niveles posibles el factor cromosómico, el componente hormonal, el desarrollo de las gónadas, la formación de los genitales y la configuración cerebral del sexo y el género, así como todo el cableado que organiza la estructura de los mecanismos cerebrales que procesan la identidad sexual. Pero no habría identidad sexual ni de género si los menores no tuvieran que conformar su identidad dentro del sistema social y cultural en el que viven. Sólo en este contexto social e interrelacional se reconocen, asumen su sexo y su género, y demandan que se reconozca su identidad en contra de las normas impuestas. La identidad de género, según los especialistas, se suele alcanzar entre los dos y los cuatro años. Y los menores transexuales tienen conciencia de su identidad a esa misma edad" (pág. 85).

No obstante, la experiencia demuestra que esta consciencia de la identidad de género es voluble y que puede cambiar a lo largo de la infancia y la adolescencia y puede fijarse en una edad ya adulta.

Desde la psicomotricidad, decimos que la imagen corporal no es una construcción que llega a un punto donde su estructura queda más o menos fija y estable, como le ocurre al esquema corporal alrededor de los 12 años. La imagen corporal siempre es voluble y cambiante, dependiendo de las relaciones diferentes que el sujeto establece con su entorno. Pero existe una imagen corporal de base, que es la que se estructura durante los primeros tres años de vida. Tres años funda-

mentales porque fundamentan esta imagen corporal.

Llegados a este punto, me planteo cuál debe ser la función de la educación. En primer lugar, la de conocer, estudiar y reflexionar sobre esta realidad transgénero, para poder acompañar a las niñas, niños y adolescentes trans, a fin de que puedan llegar a ser lo que realmente quieran ser. Hay que educar en la tolerancia y en el respeto a la diversidad. Una niña, un niño no se construye sola o solo; se construye a través de la relación con el otro. Y es este otro el que debe acompañarle, sostenerle y reconocerle.

Voy a concretar ahora algunos aspectos que me parecen esenciales de la psicomotricidad, pensando en que ésta es un espacio adecuado para acompañar a las niñas y niños trans. Haré referencia a trabajos míos sobre este tema (2015, 2016).

El objetivo final de la intervención psicomotriz es el de favorecer la maduración psicológica de las niñas y niños por la vía del cuerpo. El profesional psicomotricista a través de su intervención hace de catalizador de este proceso de maduración. Esta intervención tiene también tres grandes finalidades: comunicar, crear y pensar.

Comunicar: El proceso evolutivo armónico lleva a las niñas y niños a la capacidad de comunicar. El placer sensoriomotor crea en el niño la conciencia de una unidad corporal integrada. Este placer lo abre a la comunicación a partir de la conciencia de su propia identidad.

Crear: La verdadera creación es la que está conectada con la subjetividad de las niñas y de los niños, con su autenticidad. Estos actos creativos evolucionarán desde lo más subjetivo hasta producciones cada vez más objetivas. El juego, la herramienta por excelencia que utilizamos en psicomotricidad, es un acto creador que da forma a todos los contenidos inconscientes. El juego permite que se pongan en escena estos contenidos en un contexto placentero.

Pensar: En un inicio la niña y el niño piensan a través de sus acciones hasta que son capaces de representar la acción sin llevarla a cabo. Se trabaja a partir del cuerpo, de la expresividad motriz y la evolución se produce cuando las niñas y los niños necesitan cada vez menos de su movimiento para expresarse, cuando el movimiento psíquico sustituye cada vez más al movimiento físico. La organización de la sesión de psicomotricidad a través de su dispositivo espacial y temporal tiene este sentido. En un primer tiempo se acompaña a las niñas y niños para que se representen a través de su movimiento físico y, en un segundo tiempo, se les invita a que se representen a través de la actividad plástica y verbal.

Antes he dicho que la herramienta por excelencia de la intervención psicomotriz es el juego. Voy a señalar algunas de las características más significativas del juego:

- En el juego las niñas y niños encuentran placer.
- El juego favorece la adquisición de las competencias motrices y las capacidades coordinativas.
- El juego permite la realización simbólica de algunos deseos que, en ocasiones, chocan con las normas establecidas en la sociedad.
- El juego permite la elaboración de las ansiedades, que pueden tener un origen interno o externo.
- El juego es un instrumento de control de las emociones intensas y un aprendizaje para solucionar conflictos.
- El juego ayuda a hacer todo el proceso de identificación con el adulto y la identificación psicosexual.

El objetivo final de la intervención psicomotriz es el de favorecer la maduración psicológica de las niñas y niños por la vía del cuerpo. El profesional psicomotricista a través de su intervención hace de catalizador de este proceso de maduración.

Josep Rota Iglesias

En la intervención psicomotriz se utilizan distintos tipos de juego: los juegos de reaseguramiento, los juegos presimbólicos, los juegos simbólicos y los juegos de normas. Voy a referirme básicamente a dos de ellos.

A través de los juegos de reaseguramiento (juegos de equilibrio, caídas, arrastres, saltos, juegos de oposición, etc.), se llega a las sensaciones más internas y propioceptivas, ancladas en el tono muscular. El tono muscular es como una red que sustenta y relaciona las sensaciones, las emociones, el movimiento y la relación con los demás. El reconocimiento por parte del profesional psicomotricista de estas sensaciones provocará el surgimiento de las emociones. El movimiento en esta fase de juego es un movimiento global, con una mezcla de lo motriz con lo emocional, y la conciencia corporal puede estar muy difuminada dentro de esta globalidad. La función de acompañamiento y reconocimiento favorecerá en las niñas y los niños la asimilación e integración de esta conciencia global del propio cuerpo.

A través de los juegos presimbólicos (desaparecer/aparecer, esconderse/ser encontrado, escaparse/ser atrapado, etc.), niñas y niños van separándose y diferenciándose de este adulto hasta ahora necesario.

Ahora me refiero al juego simbólico. En psicomotricidad cuando las niñas y los niños juegan simbólicamente, se dice que juegan "como si…". Tienen conciencia de su realidad corporal separada y diferenciada y pueden identificarse con personajes diferentes. Pero este es un largo proceso, que tiene que ver con el nivel de consciencia corporal y que ocasiona a su vez distintos niveles en esta capacidad de simbolizar.

La capacidad de simbolizar permite que la sociedad pueda organizarse según unas normas y reglas establecidas. Estas normas son constructos consensuados gracias a la capacidad simbólica de las personas. Esta capacidad para consensuar significados es una meta final, pero en un inicio el símbolo es una construcción absolutamente personal y original. Tiene que ver con la realidad interna de cada persona, con su imagen corporal.

Es por esto por lo que los primeros juegos simbólicos de las niñas y los niños son originales de cada sujeto. Se trata de la exteriorización, de la puesta en escena de contenidos inconscientes, como antes ya señalaba. En este sentido, puede que sean contenidos muy diversos y que faciliten poco la relación a través del juego. Poco a poco, en la medida que aumente la capacidad de simbolizar, aumentará también la capacidad de consensuar las propuestas de juego que cada niña o niño aporte.

"Desde esta óptica, el mundo simbólico se elabora entre el mundo de la fantasía y el mundo de la realidad. El niño transfiere a los objetos del mundo externo situaciones y sentimientos, resultado de sus primeras relaciones; resultado de su imagen corporal de base. Las niñas y los niños expresan a la vez que con-

En psicomotricidad cuando las niñas y los niños juegan simbólicamente, se dice que juegan "como si…". Tienen conciencia de su realidad corporal separada y diferenciada y pueden identificarse con personajes diferentes.

trastan y modifican permanentemente sus fantasías en función de la realidad, y también se da una transformación de esta realidad desde su capacidad simbólica.

Una de las funciones del juego simbólico sería la de posibilitar la continua adaptación de las niñas y niños en su proceso de crecimiento y, al mismo tiempo, el de poder también defenderse contra el sufrimiento y la angustia que todo proceso de crecimiento genera" (pág. 54).

El terapeuta que acompaña el juego de la niña o niño trans ha de tener necesariamente una mirada abierta en relación al género. Debe permitir que puedan explorar los diferentes roles de género, teniendo presente que éstos son construidos socialmente.

Como parte final de este artículo, quiero señalar los aspectos y momentos de la intervención psicomotriz que la convierten en una indicación muy adecuada para poder acompañar a las niñas y niños trans.

El placer sensoriomotor que puede experimentarse en los juegos de reaseguramiento permite sentir el propio cuerpo con placer. Una emoción que surge a partir del reconocimiento del profesional psicomotricista, que sostiene, propone y acompaña; y un placer que abre la persona a la comunicación.

La creatividad conectada con la autenticidad y la subjetividad de la persona. En la sesión de psicomotricidad esta autenticidad se exterioriza a través de los juegos y la expresión motriz espontánea y también a través de la expresión plástica y verbal. Pienso que las características del juego, señaladas anteriormente, lo convierten en una herramienta muy indicada para poder acompañar a estas niñas y niños.

La exteriorización de su dinámica interna a través del juego simbólico. Un simbolismo muy original y particular de cada sujeto, en un principio, pero que puede evolucionar hacia juegos compartidos en un entorno en el que se dan las condiciones de seguridad y confianza, que permiten la libre expresión.

La sesión de psicomotricidad está organizada como un dispositivo espacial y temporal, que marca el camino desde una expresividad espontánea a través del juego y el movimiento, en un primer tiempo, hasta un segundo tiempo donde la representación se lleva a cabo a través de las actividades plásticas y la expresión verbal. Para estas niñas y niños el dibujo puede ser y es un medio a través del cual pueden expresar la escisión corporal en la que viven. Gavilán (2018) describe que *"en la exposición de dibujos de niñas y niños transexuales que organizó la Asociación de Transexuales de Andalucía (ATA) llamaba la atención la intensidad del sentimiento, la necesidad tan imperiosa de expresarse que desvelaban esos dibujos, la profundidad con que experimentan la sensación de vivir a contracorriente sin poder intercambiar con los demás ni la más mínima confidencia*" (pág. 165).

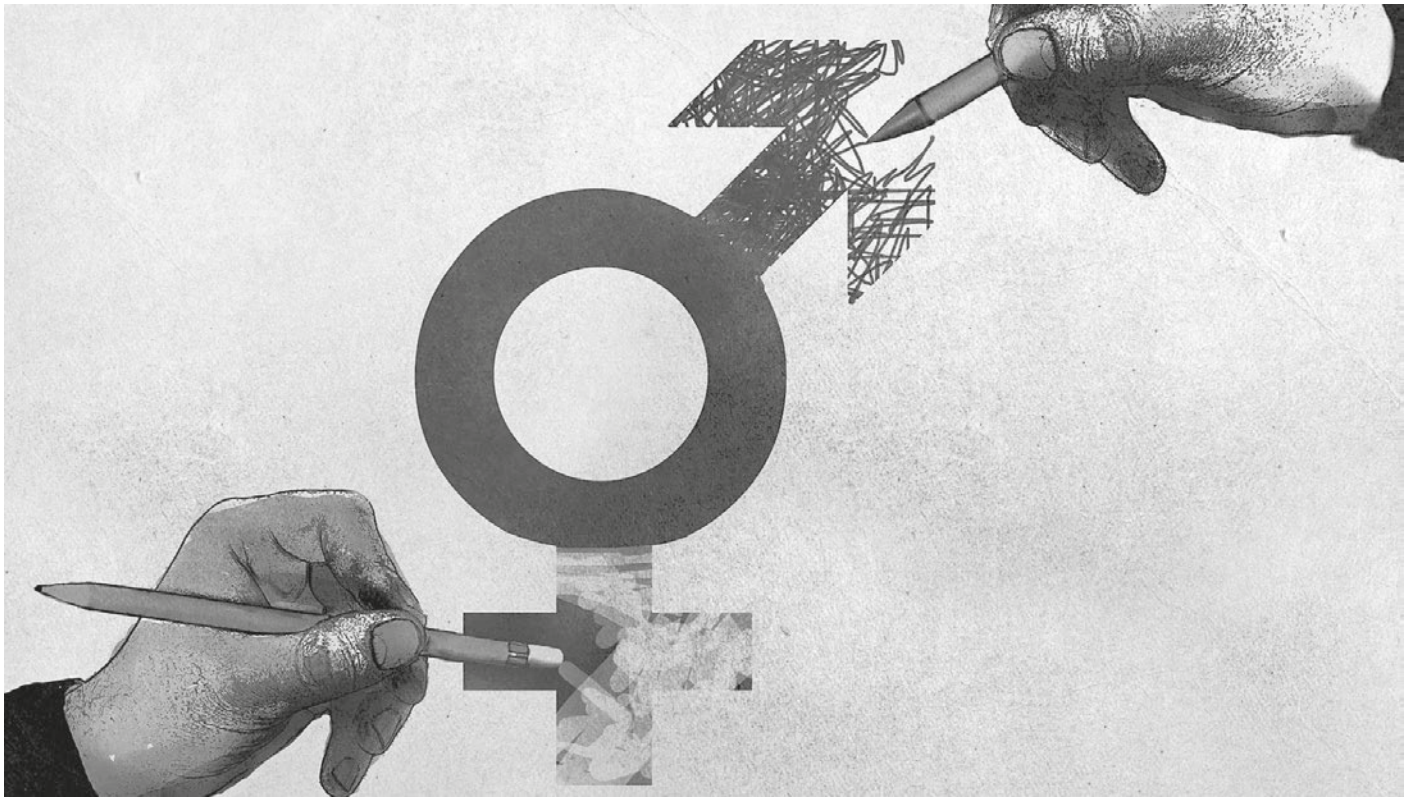
La representación se lleva a cabo a través de las actividades plásticas y la expresión verbal. Para estas niñas y niños el dibujo puede ser y es un medio a través del cual pueden expresar la escisión corporal en la que viven.

Miquel Missé (2023) insiste en la importancia de hablar con las niñas y niños transexuales, de crear un espacio de palabra, en el momento en que puedan utilizar esta forma de comunicación. Opinaba que era preciso hablarles de que en la sociedad binaria existen unas normas, injustas ciertamente, que deberán conocer y tener en cuenta. Y que, a partir de este conocimiento, podrán optar de forma libre por un camino a tomar; una responsabilidad que debe ser acompañada en este proceso de transitar en este medio social binario. La responsabilidad no es de las niñas y niños trans; la responsabilidad es de la sociedad.

Creo que el segundo tiempo de una sesión de psicomotricidad puede dar cabida a todo este trabajo de elaboración.

Referencias bibliográficas

- **Bauman, Z.** (2022). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- **Coll Planas, G.** i **Vidal M.** (2013). *Dibuixant el gènere*. Barcelona: Edicions 96.
- **Gavilán, J.** (2018). *Infancia y transexualidad*. Granada: Octaedro Andalucía.
- **Missé, M.** (2023). *Pensar la diversitat de gènere en la infància. Oportunitats i reptes educatius.* Conferencia pronunciada el 2/10/23 en la biblioteca Sda. Familia de Barcelona.
- **Rota, J.** (2015). *La intervención psicomotriz: de la práctica al concepto*. Barcelona: Octaedro.
- **Rota, J.** (2016). De la práctica psicomotriz educativa a la práctica psicomotriz terapéutica. *Revista Entre Líneas*, núm. 38, págs. 5-11. Asociación Profesional de Psicomotricistas. Barcelona.



Formación en psicomotricidad

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

POSTGRAU DE DESENVOLUPAMENT PSICOMOTOR DE 0 A 8 ANYS
Departament de didàctica de l'expressió musical, plàstica i Corporal de la UNIV. AUTÒNOMA DE BARCELONA.
935 812 674
Referente: Lurdes Martínez
lurdes.martinez@uab.cat

MASTER EN PSICOMOTRICIDAD PREVENTIVA – EDUCATIVA Y TERAPEUTICA •
UNIVERSITAT DE VIC
Referente: Encarnación Mora.
encarnacio.mora@uvic.cat

MASTER EN PRACTICA PSICOMOTRIZ EDUCATIVA Y PREVENTIVA.
Univ. EADE. Málaga.
Referente: José Ángel Rodríguez Ribas
j.angelr.ribas@gmail.com
658 439 152

POSTGRAU EXPERT UNIVERSITARI EN PRÀCTICA PSICOMOTRIU EDUCATIVA I PREVENTIVA
POSTGRAU D'ESPECIALIZACIÓ EN PRÀCTICA PSICOMOTRIU TERAPÈUTICA
UNIVERSITAT DE BARCELONA I AEC
Referentes: Anna Luna, Iolanda Vives y Daniel Palmada
629 334 277.
aec.psicomot@gmail.com

MASTER EN EDUCACION Y TERAPIA PSICOMOTRIZ. UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI DE TARRAGONA.
Referente : Misericordia Camps.
977 558 207.
formacio@fundacio.urv.cat

FORMACIÓN EN PRÁCTICA PSICOMOTRIZ EDUCATIVA
FORMACIÓN EN TERAPIA PSICOMOTRIZ
CENTRO ASOCIADO UNED – BERGARA Y LUZARO
Referente: secretaria UNED-BERGARA
917 909 731
info@bergara.uned.es
info@luzaro.net
www.luzaro.net

FORMACIÓN EN PRÁCTICA PSICOMOTRIZ EDUCATIVA
FORMACIÓN EN PRÁCTICA PSICOMOTRIZ REEDUCATIVA Y TERAPEUTICA
FORMACIÓN PERMANENTE EN PRÁCTICA EDUCATIVA Y TERAPÉUTICA
CENTRO DE ESTUDIOS EN FORMACIÓN EN PRÁCTICA PSICOMOTRIZ "BERNARD AUCOUTURIER"
Referente: Mª Ángeles Cremades.
cefopp@telefonica.net
915 641 234

CURSO BIANUAL DE ESPECIALISTA EN PRÁCTICA PSICOMOTRIZ EDUCATIVA Y DE AYUDA PSICOMOTRIZ EN PEQUEÑO GRUPO
ESCUELA INTERNACIONAL DE PRÁCTICA PSICOMOTRIZ PEIEIP BILBAO)
Referente: María Ruíz.
gestioncentralpei@gmail.com
674 683 691

EXPERTO EN PSICOMOTRICIDAD RELACIONAL
MAGALEAN
Referente: Mª Sonsoles Alonso
psicomoticidadrelacion@gmail.com
www.magalean.com
610 247 888

Asociaciones de psicomotricistas

FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE PSICOMOTRICISTAS DEL ESTADO ESPAÑOL
www.psicomotricistas.es
fapee@psicomotricistas.es

ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE PSICOMOTRICISTAS
aep-psicomotricistas.es
aepsicomotricistas@gmail.com

ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE PSICOMOTRICISTAS
655 101 355
app-psicomotricistas.net
app.psicomotricistas@gmail.com

entrelineas@app-psicomotricistas.net

número 50

Diciembre 2022

EDITORIAL

DOSSIER
El arte de la esencia.
La expresión a través del movimiento
Àngels Luesma Meca, Lidia Jiménez Declara, Maite Mas Parera

¿Qué aporta el psicomotricista al juego de los niños?
Núria Franch Batlle, Estrella Masabeu Tierno, Josep Rota Iglesias

APORTACIONES INTERDISCIPLINARES
Observación del tono muscular y la postura en dos adultos con diagnóstico de psicosis
Déborah Marcela Capodici

ESPACIO ABIERTO
Sobre la observación
Núria Franch Batlle

ELLAS Y ELLOS OPINAN
Psicomotricidad y Atención temprana
Comisión de Profesión y Formación de la APP

LECTURAS
La intervención psicomotriz educativa
Anna Valls Arnau

La muerte íntima
Marie de Hennezel

TEMAS DE PSICOMOTRICIDAD
¿Es la Psicomotricidad una práctica del "cuidado de sí" o una simple tecnología del Yo?
José Ángel Rodríguez Ribas

número 51

Julio 2023

EDITORIAL

DOSSIER

Emblemas de lo psicomotor en sexualidades con perspectiva de género.
David Burzac

Entrando en el bastión autista.
Miriam Leza

APORTACIONES INTERDISCIPLINARES
Apertura Corporal. Una propuesta para iniciar la clase
Silvia Saal, María José Otero, Natalia Guido

ESPACIO ABIERTO
Articulo Jornada AT
Comisión de Profesión y Formación de la APP

ELLAS Y ELLOS OPINAN
El lugar del adulto facilitador del desarrollo infantil
Sílvia N. López

ENTREVISTA
Entrevista a Myrtha Chokler
Sara Manchado

LECTURAS
La contención emocional, de Isabel Suarez de La Rosa, Miguel Llorca Linares y Josefina Sánchez Rodríguez

TEMAS DE PSICOMOTRICIDAD
Intervención y FPC
Silvia Brukman, Romina Rodríguez, Anabel Moreyra

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 en formato word a app.psicomotricistas@gmail.com. En el correo deberá constar brevemente, nombre y apellidos, titulación, profesión, ocupación actual. Cómo se quiere ser presentada/presentado en el artículo. Una dirección y un teléfono de contacto.

• **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.

app asociación profesional de psicomotricistas

... también nos encuentras en las redes!

APP Psicomotricistas
www.facebook.com/app.psicomotricistas

@app.psicomotricistas
www.instagram.com/app.psicomotricistas/

@APPpsicomotriz
https://twitter.com/APPpsicomotriz

app.psicomotricistas@gmail.com

app
asociación
profesional de
psicomotricistas

¿QUIERES PUBLICAR EN LA REVISTA 'ENTRELÍNEAS'?

Puedes escribir sobre tus experiencias, tus opiniones, otras técnicas corporales...

Infórmate:

www.app-psicomotricistas.net/revista/colabora

EDITORIAL OCTAEDRO

ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN

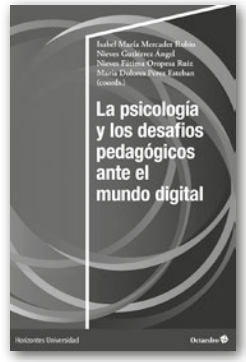
Libros sobre educación artística y lenguajes corporales

Bailén, 5. 08010-Barcelona. Tel.: 932464002. www.octaedro.com

NOVEDADES INVIERNO-PRIMAVERA 2024

Temas de salud y de educación

Apropiados para profesionales, profesorado y familias



app asociación profesional de psicomotricistas

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 Centro de Formación en psicomotricidad del Estado Español. El currículum formativo debe cumplir los requisitos acordados por la FAPee.

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

app.psicomotricistas@gmail.com

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

app
asociación
profesional de
psicomotricistas