

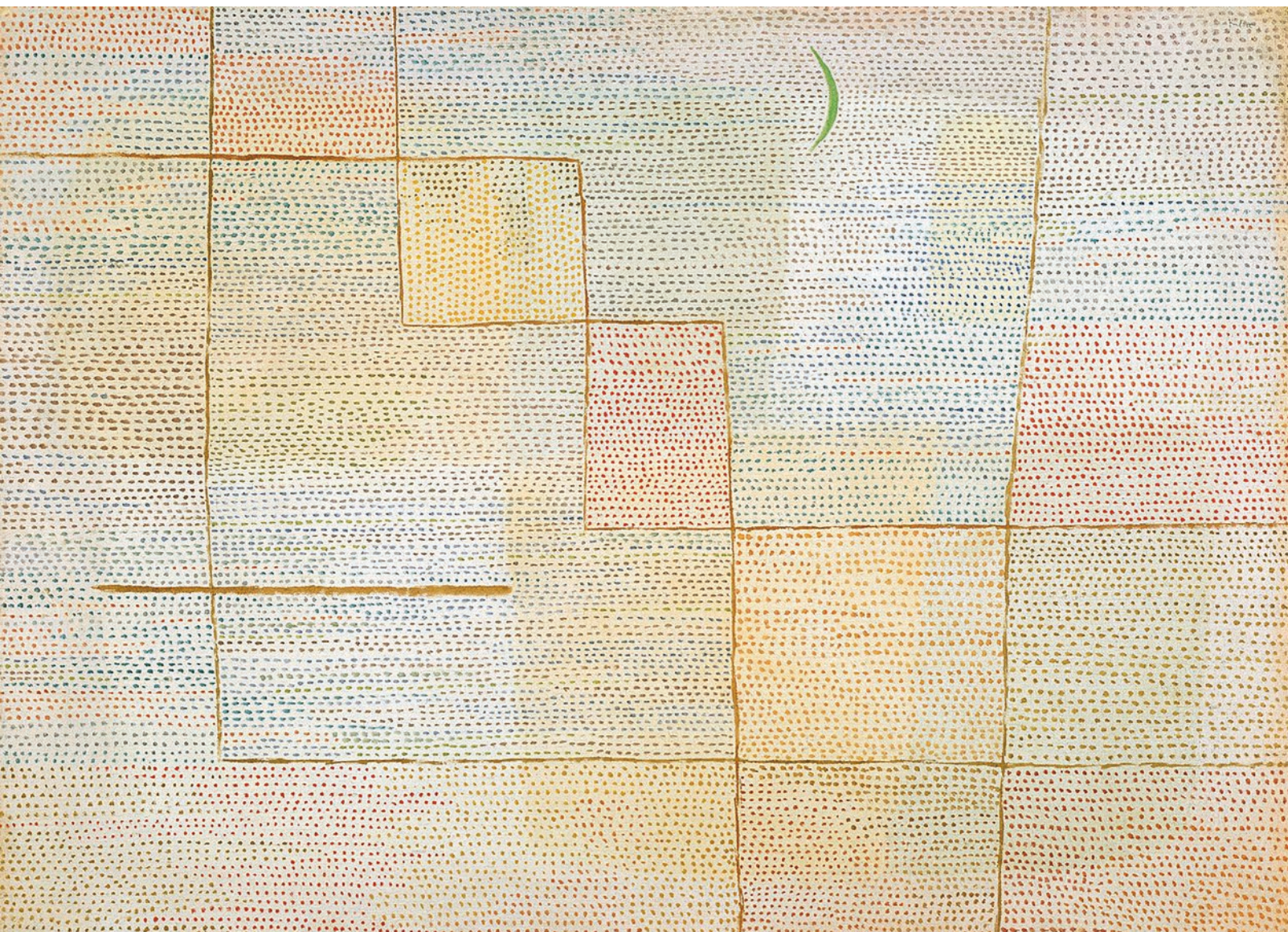
lindeas entre

**REVISTA ESPECIALIZADA
EN PSICOMOTRICIDAD**



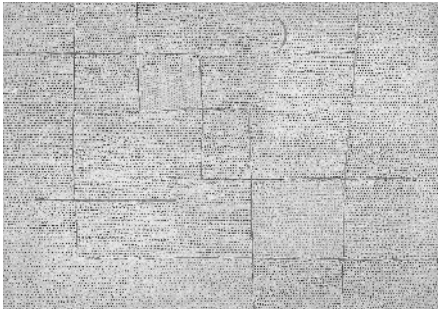
PUBLICACIÓN SEMESTRAL

JULIO 2025
NÚMERO 55



- EL ESPACIO EN PSICOMOTRICIDAD
- JUNTAS Y A LA PAR. LA IMPORTANCIA DE LA RELACIÓN TERAPÉUTICA CON UNA PACIENTE CON PARKINSON
- CAPACIDAD SIMBÓLICA, LENGUAJE Y JUEGO

- LA EXPRESIVIDAD PSICOMOTRIZ EN LOS CUERPOS DISIDENTES
- SOSTÉN Y ESTRUCTURA. EL MEDIO ACUÁTICO COMO FACILITADOR PARA EL ABORDAJE PSICOMOTOR DE LOS CUERPOS ADULTOS
- VOLVIENDO A LA SALA DE “PSICO”



Paul Klee, *Clarification*, 1932

EQUIPO EDITORIAL

Dirección: Montserrat Anton Rosera

Consejo editorial:

Sara Manchado Hueso
José Ángel Rodríguez Ribas
Josep Rota Iglesias
Eider Salegi Arruti
Ana Valls Arnau

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Cori Camps Llauredó
Dr. Miguel Llorca Llinares
Dra. Lurdes Martínez-Minguez
Dra. M^a Teresa Mas Parera
Dra. Talía C. Morillo Lesmes
Dra. Carolina Nieva Boza
Dr. Francesc Porta Martínez
Dra. Josefina Sánchez Rodríguez
Dr. Joaquín Serrabona Mas

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
app.psicomotricistas@gmail.com
entrelíneas@app-pticomotricistas.net

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

4 EDITORIAL

INVESTIGACIÓN

- 5 **El espacio en Psicomotricidad**
Nuria Franc Batlle, Estrella Masabeu Tierno y Josep Rota Iglesias

- 12 **Juntas y a la par. La importancia de la relación
terapéutica con una paciente con Parkinson**
Claudia N. Szames

- 22 **Capacidad simbólica, lenguaje y juego. Algunas relaciones**
Jon Arana Albeniz

REVISIONES TEÓRICAS

- 30 **La expresividad Psicomotriz en los cuerpos disidentes**
Cristina López Padulles

- 36 **Sostén y estructura. El Medio Acuático como facilitador
para el abordaje psicomotor de los cuerpos adultos**
Javier Andrés Mennielli

EXPERIENCIAS Y/O DIVULGACIÓN

- 42 **Volviendo a la sala de "psico"**
Estrella Masabeu Tierno

ESPACIO ABIERTO

- 46 **Encuentro psicomotricistas junior/comisión de
formación**
Comisión de Profesión y Formación de la APP

LECTURAS

- 48 **"Filosofías para psicomotricistas" de José Ángel
Rodríguez Ribas.**
Bárbara Navarro

50 INFORMACIONES

Editorial

Tenéis en vuestras manos, o también en formato digital, el nº 55 de la revista EntreLíneas. Como podéis ver, hemos incorporado unos cambios en lo que se refiere a la estructura de las diferentes secciones, tal como se señala ya en la web, en el apartado «Instrucciones para autoras y autores». Se modifican, pues, y se señalan las siguientes secciones con diferentes formatos para los artículos:

- | | |
|---------------------------------|--------------------|
| A. Investigación | D. Espacio abierto |
| B. Revisiones teóricas | E. Entrevistas |
| C. Experiencias y/o divulgación | F. Lecturas |

Investigación: Trabajos de carácter científico de investigaciones básicas y/o aplicadas.

Revisiones teóricas: Artículos relacionados con revisiones teóricas del campo de la disciplina psicomotriz o de otros campos profesionales, que contribuyan a un análisis o revisión conceptual psicomotriz o que ayuden a una mejor detección y comprensión de determinadas patologías o síntomas.

Experiencias y/o divulgación: Divulgación de innovaciones y experiencias didácticas sobre actividades desarrolladas por técnicos, docentes o psicomotricistas. Artículos relacionados con aportes teórico-prácticos vinculados a la psicomotricidad y/o mediación corporal, con un carácter sistemático y narrativo sobre el quehacer de docentes o psicomotricistas.

Espacio abierto: Esta sección también es opcional. En ella pueden incluirse informaciones relacionadas con la psicomotricidad, o artículos publicables y que no se ajusten a las demás secciones.

Entrevistas: Esta sección es opcional, por lo que no tiene que incluirse en todos los números. Entrevistas realizadas a personas destacadas, relacionadas directa o indirectamente con la psicomotricidad o la mediación corporal.

Lecturas: En ella se pueden incorporar dos tipologías de artículos: «Hemos leído», a través de libros interesantes para la psicomotricidad, y «Reseña bibliográfica», con extractos de publicaciones. En lo que se refiere a la extensión, estructura y normas de redacción de los diferentes artículos, esta información está claramente especificada en la web de la APP, en el apartado «Revista EntreLíneas».

Otro cambio es la incorporación del Comité Científico en la primera página de la revista, formado por profesionales doctores encargados de hacer la «revisión doble ciego» de los artículos de investigación presentados. En la misma página, se ha suprimido el apartado «Colaboraciones».

En cuanto al contenido del presente número de la revista, encontraréis artículos de investigación que abordan conceptos claramente específicos de la psicomotricidad, como el espacio, la capacidad simbólica y la relación terapéutica. Asimismo, se incluyen artículos de experiencias y divulgativos que nos conectan con vivencias personales y nos abren la mirada a nuevas realidades. Completan el número la sección «Espacio abierto» y la reseña bibliográfica.

Os deseamos una buena lectura.

El espacio en psicomotricidad

Resumen

Se reflexiona sobre el concepto de espacio y de espacio educativo, considerando la sala de psicomotricidad como un entorno privilegiado que favorece el proceso madurativo de los niños y su desarrollo armónico. La organización del espacio y del tiempo realizada por el psicomotricista facilita que los niños, a través de sus acciones, puedan ocuparlo, relacionarse con él e investirlo. El uso que hacen de este espacio, transformándolo, les permite expresar sus vivencias y fantasías, condicionando las relaciones que establecen y los juegos que se desarrollan.

Palabras clave: psicomotricidad, observación, juego, espacio.

Abstract

This article reflects on the concepts of space and educational space, and considers the psychomotricity room a privileged educational space that favours the children's maturation process and their harmonious development.

The organisation of space and time by the psychomotrician helps the children through their actions, to occupy it, relate to it and invest it.

Children's use of it, by transforming it, allows them to express their experiences and fantasies and conditions the relationships they establish and the playing they develop.

Keywords: psychomotricity, observation, playing, space.

Núria Franch Batlle

Maestra, psicopedagoga, psicomotricista. Colaboradora del GREP (Grupo de Investigación en Educación Psicomotriz) de la UAB. Socia de la APP.

Estrella Masabeu Tierno

Maestra, psicomotricista, psicóloga. Colaboradora del GREP de la UAB. Socia de la APP.

Josep Rota Iglesias

Psicólogo, psicomotricista y formador de psicomotricistas. Colaborador del GREP de la UAB. Socio de la APP.

Introducción

El concepto de espacio es muy amplio y está asociado a diversas ciencias, entre otras, la filosofía, la geografía, la arquitectura, la psicología, la sociología, la física o las matemáticas. En este artículo, lo consideraremos como el lugar que ocupan las cosas y donde ocurren los hechos y experiencias que podemos captar con los sentidos.

Según la *Enciclopedia Británica* (2024), en física, el espacio es una entidad geométrica tridimensional en la que interactúan los objetos físicos y en la que los sucesos que ocurren tienen una posición y dirección. Actualmente se considera, junto con el tiempo, parte de un continuo de cuatro dimensiones conocido como espacio-tiempo.

Según Mèlich (2018), las personas siempre nos encontramos en un espacio y un tiempo

Nuria Franc Batlle, Estrella Masabeu Tierno
y Josep Rota Iglesias

Las sesiones de
psicomotricidad
educativa
tienen algunos
condicionantes
institucionales
relacionados con
el espacio y el
tiempo.

que propician relaciones, climas y atmósferas donde incidimos con nuestras actuaciones.

Durante las sesiones de psicomotricidad, el espacio se convierte en una «casa», un lugar privilegiado donde se puede jugar sin demasiadas limitaciones y elegir qué parte de esa «casa» prefieren para sentirse a gusto y habitarla. Es una elección simbólica en la que los niños se proyectan y donde incorporan, en mayor o menor medida, la relación con sus compañeros.

Las sesiones de psicomotricidad educativa tienen algunos condicionantes institucionales relacionados con el espacio y el tiempo. El tiempo está limitado por el horario de la institución, y el espacio es un lugar específico y preestablecido, condicionado por una serie de características. Sin embargo, presenta un cierto grado de flexibilidad, en el sentido de que las personas que lo ocupan y lo utilizan dejan su huella y lo modulan.

Por un lado, el psicomotricista prepara la sala para recibir a los niños y ofrecerles una acogida afectuosa. Podríamos pensar que, al prepararla según los objetos que coloca y el lugar donde los ubica, condiciona su uso. Sin embargo, los niños son agentes activos en la transformación del espacio: lo usan, lo invisten, y es en esta transformación —que realizan individualmente o en pequeños grupos— donde, mediante sus vivencias y fantasías, y a través del lenguaje del juego, el movimiento y las relaciones, crecen, se construyen y se expresan.

En este artículo queremos resaltar el valor de la sala de psicomotricidad como espacio educativo y de enriquecimiento personal, el papel que en ella desempeñan tanto el psicomotricista como los niños y niñas, y cómo esta organización condiciona las relaciones, juegos y actividades que en ella tienen lugar.

Haremos una revisión de los espacios educativos en general, de las características y condiciones de la sala de psicomotricidad, y de cómo los diferentes agentes que interactúan en ella la organizan y transforman.

Espacios educativos

Según Torelli y Durrett (1996), los espacios educativos influyen en las personas que los ocupan, y su diseño desempeña un papel importante en el resultado de las actividades que se desarrollan. Consideran que un diseño adecuado favorece el bienestar emocional, activa los sentidos, desafía las habilidades motrices, promueve el desarrollo individual y social, y ofrece múltiples posibilidades para retarse a sí mismo y poner a prueba las propias habilidades.

Asimismo, la Direcció General d'Educació Infantil i Primària del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2017) señala que los espacios educativos nunca son neutros y que su funcionalidad y estética influyen en los aprendizajes de los niños. Por tanto, se deberían adaptar a sus posibilidades, intereses y necesidades, siendo flexibles y polivalentes.

Tanto la Direcció General d'Educació Infantil i Primària (2017) como Bauçà y Serralta (1996) y Brullet (1998) coinciden en que los espacios nunca son neutros. Brullet (1998) afirma también que el espacio siempre educa y que la educación que proporcionan los espacios escolares tiene una gran influencia sobre el niño.

Malaguzzi (2001) afirmaba que en la escuela los niños tienen tres maestros: los adultos, sus iguales y el entorno físico.

El espacio de la sala de psicomotricidad

Cualquier espacio educativo debe responder esencialmente a la actividad que se realiza, y

cada espacio, con su significado y simbolismo, condiciona lo que en él acontece.

La sala de psicomotricidad, como espacio específico para realizar las sesiones, debe permitir el dinamismo de la actividad infantil en el juego y el movimiento. Para que esto sea posible, se necesita un espacio confortable en cuanto a luminosidad, acústica y calidez. Tanto el espacio como los objetos de la sala deberían ser adecuados a la edad de los niños que la ocupan y ofrecer múltiples posibilidades para poner a prueba las propias habilidades.

El uso del espacio que hacen los niños durante la sesión lo matiza y llena de sentido. Utilizan el espacio de diferentes maneras: juegan de formas diversas, construyen casas, se esconden, desaparecen, buscan seguridad, realizan juego simbólico, etc., siempre conforme a su estado de ánimo y al significado y simbolismo que otorgan a sus acciones.

Bauçà y Serralta (1996), refiriéndose a los espacios para la educación física, añaden que el espacio óptimo sería aquel en el que se tienen en cuenta tanto los factores cuantitativos como los cualitativos.

La sala de psicomotricidad es un espacio pluridimensional que interviene en la educación sin demasiadas palabras; un espacio de vida que invita y estimula a correr, saltar, trepar, desplazarse, jugar, explorar y construir, y que ejerce una influencia indudable en los niños.

Para Proshansky y Wolfe (1974), el ambiente ejerce influencias directas, porque provoca, impide, facilita o dificulta ciertas conductas, e influencias simbólicas debido a la percepción y la interpretación que las personas hacen de los diferentes aspectos del ambiente, que condicionan su conducta y las actividades que realizan.

La Direcció General d'Educació Infantil i Primària (2017) señala que el espacio estimula la vivencia de quien lo habita. Por tanto, el espacio adecuado es aquel que se puede personalizar fácilmente, que se puede transformar y que permite diferentes maneras de habitarlo y usarlo en el transcurso del tiempo. La exploración del espacio es una condición necesaria para vivenciarlo, y solo se puede hacer interviniendo en él. Tanto los niños como los adultos deben poder «dar identidad» al entorno, dejando señales significativas. Esta experiencia espacial es determinante en la formación intelectual, emocional y social del niño.

En nuestra opinión, las directrices que se dan en este texto sobre los espacios educativos corresponden a la actividad que se realiza en la sala de psicomotricidad. La sala de psicomotricidad debe permitir que cada niño explore, interprete y viva el espacio proyectando sus fantasías.

Organización del espacio por parte del psicomotricista

Podemos considerar la sesión de psicomotricidad como un dispositivo espacial y temporal organizado para favorecer el proceso madurativo de los niños. Un proceso madurativo que recorre el camino que va de la acción al pensamiento; dicho de otro modo, del movimiento físico al movimiento psíquico.

Está organizada en dos tiempos. En el primero, el espacio se dispone para favorecer los juegos sensoriomotores de reaseguramiento, los presimbólicos y los simbólicos, donde el niño se representa a través de su expresividad motriz.

Como señala Rota (2015):

Podemos hablar de un nivel de representación presimbólico, que el niño y la niña exteriorizan a través de su movimiento, de

La sala de psicomotricidad, como espacio específico para realizar las sesiones, debe permitir el dinamismo de la actividad infantil en el juego y el movimiento.

Nuria Franc Batlle, Estrella Masabeu Tierno
y Josep Rota Iglesias



la construcción que hacen con los objetos en el espacio, etc.; un nivel que moviliza el imaginario y prepara para un segundo nivel de representación, que es el que se expresa propiamente a través del juego simbólico (p. 77).

En el segundo tiempo de la sesión, el espacio se organiza con materiales plásticos que favorecen un nivel de representación más elaborado: dibujo, modelaje, construcciones con pequeñas piezas de madera y, finalmente, a través del lenguaje verbal.

Estos dos grandes tiempos están delimitados por dos rituales: el inicial, en el que se recibe y acoge a los niños, y el final, que cierra la sesión y en el que se despide a los niños.

La representación corporal está presente en los dos tiempos de la sesión. Rota (2015) continúa diciendo:

La representación corporal presupone un nivel de conciencia del propio cuerpo con la presencia del mecanismo de la proyección; proyección de su imagen corporal.

En este sentido, podemos hablar también de diferentes niveles de la capacidad representativa, en la medida en que los mecanismos inconscientes de la proyección ceden el lugar en beneficio de una representación más consciente del cuerpo real (p.77).

La sesión de psicomotricidad también puede considerarse como una gran área transicional, donde los niños llevan a cabo su proceso de individuación y diferenciación y recorren el camino de la subjetividad a la capacidad objetiva (Rota, 2015).

El profesional psicomotricista necesariamente debe comprender el sentido de esta organización espacial y temporal para poder intervenir.

En una práctica educativa y preventiva, la principal estrategia de intervención del psicomotricista es la espacialización de la sala de psicomotricidad, para favorecer la maduración psicológica de los niños a través de sus juegos, en los que el psicomotricista debe intervenir, reconociéndolos y acompañándolos en momentos puntuales.

Organización y utilización del espacio por parte de niños

Según Esquirol (2024), no podemos imaginar al ser humano sin una vinculación con las cosas, los espacios y los otros; esta vinculación lo sitúa en el mundo.

Los niños, actores activos de su desarrollo, mediante sus juegos modulan el espacio adaptándolo a sus deseos y fantasías, de manera que les permita establecer una relación adecuada a sus expectativas y a la creación de sus representaciones mentales.

Con sus actuaciones, los niños organizan y se vinculan al espacio y al tiempo, otorgándoles sentido y compartiéndolos con los objetos y con los demás. Esta dinámica se observa

La representación corporal está presente en los dos tiempos de la sesión (Rota, 2015).

en las distintas formas de relacionarse con el espacio y en los diversos usos que hacen de él: ocuparlo, construirlo, desplazarse o investirlo, a través de actividades que se concretan corporalmente, con la voz, con objetos y en el intercambio con los demás. Desde una perspectiva subjetiva, el niño se vincula con el espacio-tiempo imaginándolo, ideándolo y creando su propio espacio íntimo.

La sala de psicomotricidad es «casa» para los niños, una casa grande que los acoge a todos y les da seguridad. En su interior pueden existir muchas casas, formas particulares de vivir, percibir y habitar, construcciones que realizan individualmente o en pequeño grupo, espacios imaginados que pueden tener, o no, límites físicos concretos y bien definidos. Pueden ocupar rincones o espacios amplios, abiertos o cerrados, y en todos ellos la imaginación se despliega. Como propone Bachelard (2000), se trata de espacios mentales y sociales con una función protectora, un universo particular e íntimo para cada uno.

Es, sin duda, un espacio social y de intercambio, el lugar de la expresividad motriz del niño, entendida como «la motricidad que, ante la mirada del otro, se convierte en expresividad motriz» (Benincasa & Masabeu, 2018, p. 49). Sin embargo, las distintas casas que encontramos en la sala pueden convertirse, en ocasiones, en un espacio para retirarse o, incluso, de exclusión. Cada uno habita la sala de psicomotricidad a su manera y, jugando, crea un espacio en el que construye su espacio poético en el marco del espacio amplio de la sala. Para Franch (2018, p. 15), «la poesía, más allá del arte de componer versos, es un producto humano que expresa belleza e intensidad de sentimientos y que tiene la capacidad de conmover y exaltar la imaginación; muestra, además, un itinerario, una exploración íntima del ser».

Todas las actuaciones y juegos forman parte de un proceso poético y creativo que debe llevar a materializar las posibilidades de cada niño para que consiga alcanzar lo que puede llegar a ser. Organizan espacios de grupo o individuales, de juego sensomotor o simbólico; en todos ellos, cada uno pone en juego, interpreta y estructura el entorno según sus posibilidades, deseos, carencias o necesidades. Eligen el material disponible que mejor representa sus fantasías, tal vez lo compartan con compañeros, pero, en cualquier caso, se trata de un lenguaje extremadamente expresivo.

La relación con el espacio se manifiesta mediante las distintas formas de ocuparlo, construirlo, desplazarse o investirlo. Es relevante señalar el conjunto de acciones que se observan en este proceso de conexión con el espacio y cómo condicionan las relaciones, juegos y actividades que tienen lugar en él.

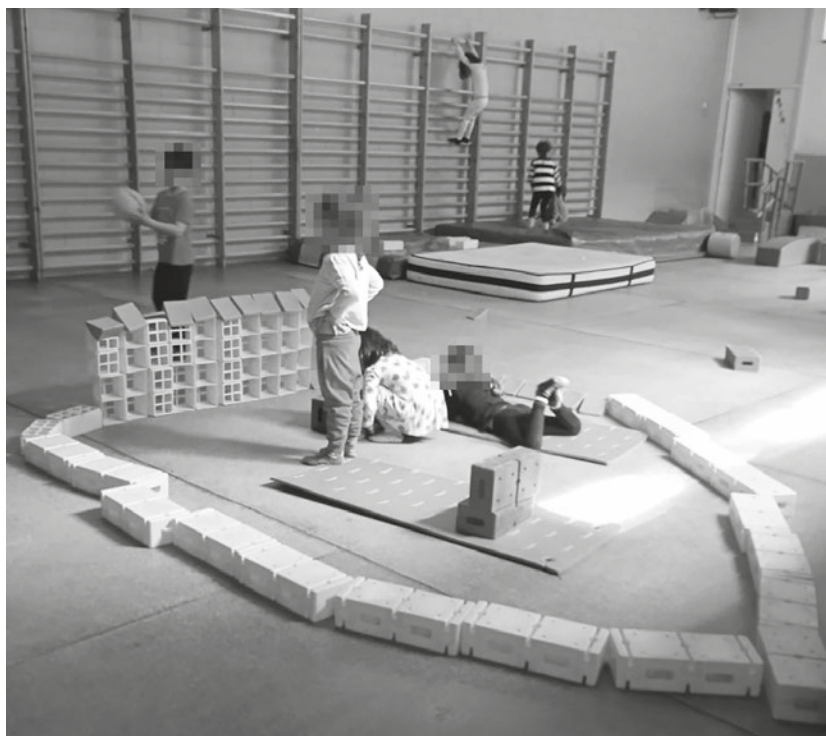
Las observaciones que hemos podido registrar en nuestro dilatado recorrido profesional nos han llevado a considerar que la sola ocupación del espacio y la forma de desplazarse en él es la primera forma de construirse, haya o no objetos físicos que lo delimiten. Cada participante instaura, de este modo, el espacio personal elegido para investir, desplegar y organizar su espacio dentro del espacio amplio de la sala. Es muy distinto situarse en los rincones, cerca de las paredes, en el centro de la sala o retirarse y replegarse centrándose en un lugar fijo, cambiando a menudo de un lugar a otro.

La «entrada» y «estancia» en el espacio ya es una forma de organizarlo, bien sea físicamente investigando alturas, espacios horizontales, balanceos, o con la voz, tanto para llamar la atención como para afirmar la presencia. Asimismo, los objetos, aliados frecuentes del juego, ayudan a apropiarse del espacio mediante una relación de

La sala de psicomotricidad es «casa» para los niños, una casa grande que los acoge a todos y les da seguridad.

Cada participante instaura, de este modo, el espacio personal elegido para investir, desplegar y organizar su espacio dentro del espacio amplio de la sala.

Nuria Franc Batlle, Estrella Masabeu Tierno
y Josep Rota Iglesias



La elección y construcción del espacio propio y compartido es un continuo ir y venir entre el interior y el exterior.

acompañamiento, de posesión exclusiva, de acumulación o de intercambio con el otro. Con ellos, van amueblando su espacio simbólico e imaginario, dejando su huella en el espacio común.

La sala se nos muestra como un vecindario organizado a partir de la suma de espacios íntimos individuales, compartidos en el espacio-tiempo de la sesión de psicomotricidad. Este aspecto se evidencia mediante la construcción de una amplia gama de edificaciones, desde humildes cabañas hasta chalés; construcciones horizontales con un aro o una tela a modo de alfombra o de tejado; verticales señalando la altura; amplias, abiertas o cerradas que invitan o excluyen; apartamentos individuales, de pareja, para familias, contruidos con materiales sencillos o a partir de complicadas estructuras formadas con bloques, telas o cuerdas.

Las construcciones cerradas constriñen el espacio de juego; pueden crear una comunicación con el «afuera», en ocasiones evi-

dente a través de una «puerta» o pequeñas ventanas, pero también pueden cerrarse completamente, tanto para salir de casa como para dejar entrar a los vecinos; no se aceptan visitas inoportunas.

Si la sala parece demasiado grande, algunos niños necesitarán crear un espacio de recogimiento que les dé seguridad para evitar el sentimiento de pérdida y desorientación. Construirán un espacio-cabaña, tal vez cerrado, seguramente sin puerta, separando interior y exterior, donde situarse para encontrarse.

Las condiciones de la sala de psicomotricidad y cómo la organiza el psicomotricista nunca son una propuesta neutra, ni tampoco lo es la organización que establecen los mismos niños. Con su proceder, condicionan tanto su espacio particular como el de sus compañeros; la percepción que hagan del espacio influirá en sus actitudes, actividades y relaciones mutuas.

La elección y construcción del espacio propio y compartido es un continuo ir y venir entre el interior y el exterior; del espacio subjetivo e imaginado al gran espacio compartido; entre la toma de posesión de un lugar concreto para sustraerse de la incertidumbre y encontrar cobijo en un lugar limitado y controlable, a un espacio exterior envolvente, ilimitado, abierto y expuesto.

Como comenta Pereira da Silva (2013, p. 211): «Uno no existe sin el otro, pues uno no se define sin el otro. Se vive uno y otro, se ve uno desde el otro, se desea uno cuando se está en el otro».

El pasaje de un espacio a otro puede suponer un triunfo, la superación de un reto, pero también encarar un rechazo o asumir una frustración; los intercambios son momentos de pasaje, de travesía, de entrada y de salida.

Un conjunto de vivencias y experiencias en las que hay que asumir riesgos y decisiones,

atreverse a vivir y descubrir un itinerario de crecimiento que se recrea en cada sesión.

Conclusiones

La noción de espacio, abordada desde diversas disciplinas, adquiere una relevancia especial en psicomotricidad. Esto se debe tanto a las características de la sala y los objetos que la componen, como a la organización que realiza el psicomotricista y, sobre todo, a la utilización que los niños hacen de este espacio, apropiándose de él, modificándolo según sus intereses y mostrando, en su manera de ocuparlo, sus deseos y expectativas.

Numerosos autores destacan la importancia de la organización del entorno físico, subrayando la necesidad de que sea adaptable y flexible, e incluso considerándolo un maestro más. Para todos ellos, la disposición influye significativa-

mente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de quienes lo ocupan.

Consideramos la sala de psicomotricidad como un espacio educativo y de enriquecimiento personal. La disposición espacio-temporal facilita que se convierta en un lugar privilegiado para los niños, donde, como agentes activos, pueden transformar el espacio para investirlo y expresar sus vivencias y fantasías. La utilización que hacen del espacio condiciona las relaciones que establecen y los juegos que se desarrollan.

La psicomotricidad se interesa en comprender cómo se ocupa el espacio y el contenido latente presente en las manifestaciones de los niños. Para ello, es imprescindible que el psicomotricista disponga de pautas de observación eficaces que le ayuden a interpretar lo que los niños expresan.

Bibliografía

- **Bachelard, G.** (2000). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- **Bauçà, J., & Serralta, M.** (1996). L'espai a l'educació física. *Pissarra*, (80), 30–31.
- **Benincasa, G., & Masabeu, E.** (2018). Breve historia y autores más importantes. En G. Benincasa, R. Acebo, A. Luna, E. Masabeu, & P. Morales (Coords.), *Terapia psicomotriz: reconstruyendo una historia* (pp. 35–55). Octaedro.
- **Brullet, M.** (1998). L'arquitectura dels espais educatius. *Temps d'Educació*, (19), 23–33.
- Britannica, T. Editors of Encyclopaedia. (2024, 31 de mayo). *Space*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/science/space-physics-and-metaphysics>
- Direcció General d'Educació Infantil i Primària. (2017). *Despertem mirades a l'entorn de l'espai escolar*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. <https://hdl.handle.net/20.500.12694/592>
- **Esquirol, J. M.** (2024). *L'escola de l'ànima*. Quaderns Crema.
- **Franch, N.** (2018). *Poética corporal. Psicomotricidad. Cuerpo en movimiento, cuerpo en relación*. Octaedro.
- **Malaguzzi, L.** (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Rosa Sensat, Octaedro.
- **Mèlich, J. C.** (2018). *Contra els absoluts: converses amb Ignasi Moreta / Joan-Carles Mèlich*. Fragmenta Editorial.
- **Pereira da Silva, A. S.** (2013). *La intimidad de la casa: el espacio individual en la arquitectura doméstica en el siglo XX* [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid]. <https://oa.upm.es/16773/>
- **Proshansky, E., & Wolfe, M.** (1974). The physical setting and open education. *The School Review*, 82(4), 557–574. <http://www.jstor.org/stable/1084003>
- **Rota, J.** (2015). *La intervención psicomotriz: de la práctica al concepto*. Octaedro.
- **Torelli, L., & Durrett, C.** (1996). Landscape for learning: The impact of classroom design on infants and toddlers. *Early Childhood News*, 8(2), 12–17.

Juntas a la par.

La importancia de la relación terapéutica con una paciente con Parkinson

Claudia N. Szames

Profesora de Educación física. Diplomada en atención temprana. Diplomada en familia y pareja. Posgrado en psicoanálisis. Posgrado en dispositivos clínicos en psicomotricidad.

Resumen

El presente trabajo expone una intervención psicomotriz realizada con una paciente diagnosticada con enfermedad de Parkinson. Esta experiencia transcurre en un constante ir y venir entre la posición de la psicomotricista y la paciente, en ese espacio relacional donde sucede «en relación», y se producen efectos tanto en el sujeto de intervención como en la profesional.

El estudio se desarrolla en torno a dos ejes principales: por un lado, la relación del «entre dos» y sus repercusiones mutuas; por otro, los efectos de las intervenciones psicomotrices. Estos aspectos se ilustran mediante breves viñetas del trabajo realizado.

Si bien se detallan los recursos técnicos propios de la psicomotricidad, la intención es enfatizar la importancia del trabajo personal continuo como uno de los pilares éticos del ser psicomotricista.

Palabras clave: Parkinson, cuerpo, intervención psicomotriz, relación terapéutica.

Abstract

This paper describes a psychomotor intervention with a patient suffering from Parkinson's disease. This experience oscillates between the position of the psychomotor therapist and the patient, within that space where it happens "in relation," producing potential effects both on the subject of the intervention and on the professional herself.

This work is developed along two main axes: the relational aspect between the two and its impact on both the patient and the psychomotor therapist, and secondly, the effects of psychomotor interventions. These axes are illustrated through small vignettes of the work carried out.

While the technical resources of Psychomotricity are addressed, the aim is to highlight the importance of ongoing personal development as one of the ethical principles of being a psychomotor therapist.

Keywords: Parkinson's, body, psychomotor intervention, therapeutic relationship.

Juntas y a la par.

La importancia de la relación terapéutica con una paciente con Parkinson

Introducción

El presente trabajo expone una intervención psicomotriz realizada con una paciente diagnosticada con enfermedad de Parkinson. Se centra, por un lado, en la relación establecida entre la paciente y la psicomotricista, y sus efectos bidireccionales: desde lo personal —la propia historia, resonancias, inseguridades, incomodidades— hacia lo profesional —el trabajo con la paciente—, y viceversa. Como estudiante en la formación corporal personal de la Licenciatura en Psicomotricidad en la Universidad Nacional de Tres de Febrero y, actualmente, siendo parte del equipo docente, se trabaja en la construcción del rol profesional con el objetivo de desarrollar una actitud psicomotriz para el trabajo con el otro.

Desde el rol docente, es importante transmitir a los estudiantes que es fundamental atravesar la experiencia con las propias inseguridades e incomodidades. Considero que esta construcción es esencial para habilitar una posición de escucha y disponibilidad. Dejarse afectar para entrar en un campo compartido del sentir con el otro. Este amasado de la actitud psicomotriz no es un trabajo estático, sino que requiere de un continuo y arduo trabajo sobre uno mismo.

En la práctica profesional, nos encontramos con diversos pacientes, cada uno de los cuales nos afecta en lo personal. Es en los encuentros donde se construye y se nutre ese «entre dos», entre la paciente y la terapeuta. Por lo dicho, se dirige el trabajo a acentuar la importancia del trabajo personal continuo como uno de los ejes éticos del ser psicomotricista.

Los ejes de la presentación se ilustran con pequeñas viñetas que dan cuenta del trabajo realizado con una paciente que padece Parkinson, utilizando los recursos técnicos de la disciplina: el trabajo corporal, la relajación,

el juego, las técnicas grafoplásticas, los cuentos y relatos. Dichos recursos técnicos, junto con la experiencia de la propia historia, conforman el repertorio posible de intervención. Se delinea una dirección de proyecto terapéutico.

La frase que dijo el primer día que la vi fue: «Mi cuerpo, mi prisión».

Esta frase caló en mí profundamente y provocó interrogantes sobre la enfermedad de Parkinson, el cuerpo como prisión, cómo intervenir, la importancia de la relación terapéutica y el trabajo personal.

La enfermedad de Parkinson es un trastorno degenerativo y progresivo, resultado de la degeneración de las neuronas dopaminérgicas de la vía nigro-estriada. Tiene un alto impacto en las funcionalidades de la vida cotidiana, afectando la calidad de vida de quienes la padecen y de sus familias.

Según Cófreces et al. (2022), en su trabajo *Enfermedad de Parkinson: una actualización bibliográfica de los aspectos psicosociales*, se concluye que los estudios encontrados centran fundamentalmente su interés en aspectos generales de la enfermedad, tales como sus características, síntomas y, principalmente, el diagnóstico y tratamiento (farmacológico, quirúrgico y no farmacológico). Dicho estudio plantea, entre otras cosas, la necesidad de analizar el impacto que la depresión y la ansiedad pueden tener sobre la enfermedad, y se podría pensar cómo, a partir de la enfermedad, es posible entrar en un estado de depresión o ansiedad.

Desde los tratamientos no farmacológicos, se han encontrado pocos trabajos que den cuenta de la intervención psicomotriz con pacientes con Parkinson. Uno de ellos es un informe de Echegoyen y López Gómez (2022), titulado *La danza del tango como mediador terapéutico en el abordaje psicomotriz de*

En la práctica profesional, nos encontramos con diversos pacientes, cada uno de los cuales nos afecta en lo personal.

La frase que dijo el primer día que la vi fue: «Mi cuerpo, mi prisión».

Desde la perspectiva psicomotriz, el cuerpo es una construcción en y para la relación con el otro.

adultos con síndrome parkinsoniano, en el cual se concluye que la danza del tango puede ser un mediador terapéutico que permita el redescubrimiento del propio cuerpo desde un lugar de placer. Favorece la organización tónico-postural, el equilibrio y la coordinación. Analiza los beneficios del abrazo del otro como contención de la postura, tanto física como afectivamente.

Desde la perspectiva psicomotriz, el cuerpo es una construcción en y para la relación con el otro.

A partir de esta definición, cuestiono: ¿Qué pasa cuando el organismo se deteriora, cuando va perdiendo sus funciones? ¿Se destruye? ¿Se deconstruye? Preguntas sobre la deconstrucción del cuerpo, desde lo real, lo simbólico y lo imaginario. Asimismo, ¿cuál es el efecto o la afectación en el cuerpo del psicomotricista que trabaja con una mujer, de edad similar a la de la terapeuta, con esta enfermedad? ¿Cómo utilizar los recursos de la propia formación para el trabajo con el otro? ¿Cuál es el objetivo de trabajar en psicomotricidad con una persona que padece la enfermedad de Parkinson? ¿Qué experiencias de lo propio se vuelven recurso para el trabajo con el otro? ¿Cómo ofrecer una posibilidad de salir de esa prisión? Estas preguntas abren cuestionamientos sobre la propia práctica y las afectaciones en lo personal.

En este trabajo se propone analizar y reflexionar sobre la importancia del trabajo personal continuo para el ejercicio profesional con una paciente con Parkinson. Para ello, se desarrollan apartados que brindan el marco teórico, a saber: «Sobre el Parkinson», «Mi cuerpo, mi prisión», «La intervención psicomotriz» y «La relación terapéutica». En la última parte del trabajo se presentan las consideraciones finales.

Sobre El Parkinson

La enfermedad de Parkinson (EP) es un trastorno producido por el deterioro y muerte de un tipo de células del cerebro. Estas producen la molécula dopamina, que participa en la coordinación y generación de movimientos musculares.

Se trata de un proceso crónico, progresivo y degenerativo que se enmarca dentro de los trastornos del movimiento. Siendo su causa desconocida, su diagnóstico es clínico y se basa en una serie de preguntas, en el historial del paciente y en la exploración física. Los síntomas característicos de la EP son: temblor, lentitud de movimientos (bradicinesia) y rigidez. Los trastornos posturales se presentan generalmente en fases avanzadas de la enfermedad. Si bien en el momento del diagnóstico estos síntomas afectan a un lado del cuerpo, con la progresión de la enfermedad se hacen bilaterales. Se observan manifestaciones que inciden en la memoria, el lenguaje, las habilidades para el cálculo o la toma de decisiones, así como otras alteraciones que afectan a los sentidos. Los síntomas neuropsiquiátricos más frecuentes son depresión, demencia, y psicosis.

La rigidez manifiesta una alteración en el tono: hipertonía. Desde la perspectiva psicomotriz, se adopta la concepción del tono según la teoría walloniana, en la cual la función postural está íntimamente ligada a la emoción, constituyendo una forma de exteriorización de la afectividad. Varios fueron los autores que toman esta dirección y basan sus conceptos en este autor, especialmente Ajuriaguerra y otros como Ramos, Stambak o Costé. Todos ellos coinciden en lo siguiente: «El tono es el fondo sobre el cual se forman las actitudes, las posturas y los gestos. Es el telón de fondo de la emoción. Tiene un importantísimo protagonismo en la toma de conciencia de sí

Ajuriaguerra y otros como Ramos, Stambak o Costé, coinciden todos en lo siguiente: «El tono es el fondo sobre el cual se forman las actitudes, las posturas y los gestos. Es el telón de fondo de la emoción».

Juntas y a la par.

La importancia de la relación terapéutica con una paciente con Parkinson

y en la estructuración del conocimiento del mundo y de los demás.¹

Por lo tanto, una afectación en el tono, como se observa en la enfermedad de Parkinson—ya sea por rigidez (hipertonía), temblor o conservación de actitudes (gestos congelados)—altera profundamente una manera de ser y estar en el mundo.

Siguiendo esta línea de pensamiento, surge la pregunta respecto a las posibles aportaciones de la psicomotricidad sobre el cuerpo de una persona con un Parkinson avanzado: ¿Cuáles son las posibilidades de ofrecer un contacto amoroso a un cuerpo-organismo que se va deteriorando cada vez más? ¿Cómo encontrar otra manera posible de habitar su cuerpo?

«Mi Cuerpo, Mi Prisión»

Esta es la frase desencadenante de la paciente que describe su vivencia con su cuerpo en uno de los primeros encuentros.

Clara es una mujer de 62 años diagnosticada con Parkinson desde hace 30 años y que dejó de trabajar hace 3 años aproximadamente. Hasta ese momento, realizaba actividad física. Clara llevaba una vida activa social y físicamente. Realizó su vida con el Parkinson... Como ella dice: «está conmigo».

Comencé a investigar sobre esta frase y sus resonancias en mí. Soy profesora de educación física, jugadora de vóley y de tenis, años de deporte me permitieron estar en constante movimiento encuadrado en técnicas deportivas. Buceando en mi historia, descubrí que solo fluía cuando jugaba. Al moverme me sentía libre: detenerme no era una opción.

¿Cómo será no poder moverse, sentirse presa del propio cuerpo? Entonces, al pensar en Clara, ¿cómo acompañar la salida de esa prisión? ¿Es salir o adaptarse a ella? ¿Cómo encontrar

otra manera de habitar su cuerpo? ¿Algo de lo vivido en mi trabajo personal con la relajación terapéutica podría convertirse en un recurso?

Desde la perspectiva psicomotriz, diferenciamos el organismo del cuerpo. Bergès (1991) plantea una diferenciación entre el cuerpo de la neurología y el cuerpo de la psicomotricidad. Según este autor, el cuerpo de la neurología es un cuerpo concreto, real, un organismo que vela por su funcionamiento como una máquina. En cambio, para esta disciplina, el cuerpo recibe miradas, sonidos, voces de los otros, es sensible a lo que viene del exterior. En definitiva, según Bergès, es un cuerpo receptáculo.

Siguiendo con esta línea de pensamiento, González (1996) define el cuerpo como «lugar de una particular integración estructural (neurofisiológica-psíquica) llevada a cargo de un recorrido histórico que configura en una unidad relacional aquello que, siendo del orden de la especie humana, se significa constituyendo un sujeto» (p. 4). El cuerpo es una construcción sociocultural que se organiza como tal a partir de la mirada y la palabra significante del otro, inmersos en una sociedad y una cultura.

A partir de esta diferenciación entre cuerpo y organismo, surgen algunas preguntas:

¿Es el cuerpo su prisión? ¿Es el organismo cuando existe una enfermedad degenerativa como el Parkinson? ¿Se puede decir que el equipamiento motor está deficitario? ¿Cómo pensar en el esquema e imagen corporal de Clara?

La psicomotricidad trabaja con el cuerpo en sus tres dimensiones: real, imaginaria y simbólica. El cuerpo instrumental –organismo– es el vinculado con la realidad corporal, es el real; el cuerpo imaginario está determinado por lo inconsciente –la imagen– y el cuerpo simbólico está determinado por el deseo.

¿Cuáles son las posibilidades de ofrecer un contacto amoroso a un cuerpo-organismo que se va deteriorando cada vez más? ¿Cómo encontrar otra manera posible de habitar su cuerpo?

1. Szames, C. N. (2015). *Intervención psicomotriz con un grupo de adultos con diagnóstico de deficiencia mental: Reflexiones sobre la organización tónico postural, la mirada y la gestualidad* (Trabajo final de grado, Universidad Nacional de Tres de Febrero).

Acompañar a Clara a mejorar su calidad de vida parece ser la dirección del tratamiento. Habitar su cuerpo desde otro lugar, más allá de su patología.

Desde esta perspectiva del cuerpo, puede decirse que, en el sentir de Clara, manifestado a través de la frase «mi cuerpo, mi prisión», se percibe un padecimiento. Algo del orden del sufrimiento en el cuerpo real organismo y también desde lo simbólico e imaginario.

Se entiende que las perturbaciones determinadas por el Parkinson, como alteraciones propioceptivas, tónico posturales y motrices, constituyen experiencias que inciden en el proceso de reestructuración del esquema e imagen corporal de Clara. ¿Cuál es el objetivo del trabajo psicomotriz? ¿Se puede pensar en acompañar para salir de la prisión? ¿Cómo ofrecer otra manera posible de habitar su cuerpo? ¿Qué recursos tiene la psicomotricidad para ello?

Esta disciplina tiene mucho que ofrecer desde esta perspectiva, ya que valora la experiencia corporal como eje estructurante del sujeto: habilita la toma de conciencia de sí, el registro de lo que siente —emociones, deseos— y la búsqueda de una vida con calidad, devolviéndole una imagen de sujeto de deseo. Desde esta perspectiva, no se toman la rigidez, los gestos, la postura, la bradicinesia o la dificultad en el lenguaje como elementos aislados, sino a nivel del cuerpo simbólico. Es en este nivel donde logra reencontrarse con sensaciones de placer que le brindan otras imágenes y metáforas de su cuerpo, más allá del dolor, más allá de su prisión.

Acompañar a Clara a mejorar su calidad de vida parece ser la dirección del tratamiento. Habitar su cuerpo desde otro lugar, más allá de su patología. Facilitar que transforme la relación que tiene su propio cuerpo con un organismo dañado. Caminar junto a Clara en su proyecto de seguir siendo un sujeto de deseo y poder proyectarse.

Mi labor terapéutica busca generar una demanda que dista del pedido familiar del «moverla».

Sobre las intervenciones

Entre el pedido y la demanda

La familia de Clara se comunica conmigo a través de una colega. En la primera comunicación telefónica, el pedido es que «se mueva». «Hacia unos meses tenía un profesor de gimnasia y dejó de ir a la casa». Establezco la comunicación con la hija y establezco la diferencia entre el pedido de una profesora de educación física para «que se mueva» y la demanda a una psicomotricista. A partir de contar con ambas profesiones, configuro un dispositivo en el cual se instala una legalidad que permite ordenar posiciones, identificar al sujeto de intervención y crear un encuadre. Este tiene como principal fundamento la ética, implica reglas, toma de posiciones y acuerdos, que contienen y sostienen el trabajo con la paciente.

Según el Código de Ética presentado por la Asociación Argentina de Psicomotricidad:

La ética de la psicomotricidad convoca a cada psicomotricista en su práctica, a considerar al sujeto de la práctica psicomotriz, en tanto el cuerpo es y se construye en la relación del sujeto con otro/Otro. Esta tarea ética de cada psicomotricista se entiende como una construcción dinámica que implica de él acción y deseo, que se desarrolla entre el querer y el hacer y, por último, que se refrenda y se basa como punto de partida en su formación.

Escuché el pedido de la hija y del marido. Mi labor terapéutica busca generar una demanda que dista del pedido familiar del «moverla». ¿Cuál es la demanda de Clara y de su familia? ¿La demanda de Clara es aquello que enuncia el deseo entre ser movida y mover-se, entre ser objeto y ser sujeto, entre ser el Parkinson y ser una mujer que padece Parkinson?

Juntas y a la par.

La importancia de la relación terapéutica con una paciente con Parkinson

El porqué y el para qué de una intervención psicomotriz con Clara.

La originalidad de la mirada psicomotriz, como bien señaló Bergés, es ver las relaciones que se establecen y se articulan entre la estructura, las funciones, el funcionamiento y la realización. Por lo tanto, lo fundamental es que, al ver la realización, esta suponga aquello del funcionamiento que se produjo bajo la mirada del otro y, a la vez, le fue respondido, relanzado por placer y para propia satisfacción, constituyéndose como un sujeto de deseo.

Por lo tanto, es a través de la experiencia y en la relación con el otro que el sujeto sitúa una forma de funcionar, de tener una referencia sobre sí. Esto le proporcionará la base para actuar sobre la realidad de acuerdo con sus deseos, proyectos e intenciones, en la constante búsqueda de placer; en otras palabras, lograr una autonomía psicomotriz.

Según Papandrea (2018), el encuentro con el adulto en la terapia psicomotriz implica bucear en el funcionamiento psicomotor, o bien en el modo de estructuración de la trama psicocorporal de cada sujeto en relación a los requerimientos de la vida cotidiana, y frente a las situaciones problemáticas o conflictos que vive y padece (p. 13-14). Ahora bien, en este caso, las observaciones realizadas sobre Clara muestran perturbaciones que son determinadas por la patología, tales como alteraciones en su equipamiento neurobiológico de base, en su función, en su funcionamiento psicomotor y en su realización. También exponen modificaciones en el tono (hipertonía), ritmo (bradicinesia) y coordinaciones, tanto de la dinámica general como la visomotora.

A esto hay que añadir que las relaciones con su familia son experiencias que, de una u otra manera, inciden en su esquema e imagen corporal. Si bien algunos autores los diferencian y los definen de manera separada,

se entiende por el esquema lo que es específico a la especie, siendo igual para todos de la especie humana. La imagen corporal es propia de cada uno: está ligada al sujeto y a la historia, es la síntesis viva de nuestras experiencias emocionales, es la encarnación simbólica inconsciente del sujeto deseante.

Schojed (2010) plantea que siempre es el esquema corporal articulado con la imagen corporal, siendo estos dos elementos los que conforman dos partes de una estructura de elementos articulados.

Estas alteraciones perturban su funcionamiento psicomotor y su realización, que tienen que ver con su patología, pero que en muchas ocasiones la trastornan en su relación con el mundo. La sensación de sentirse un objeto, limitarse a la hora de hablar para no pasar vergüenza, o sostener la mirada ajena cuando sale a caminar por la calle.

Entonces, ¿cómo intervenir?

Bruckman (2011) reflexiona sobre las dos posiciones posibles con respecto a la intervención. Una de ellas se ocupa del cuerpo como una herramienta biomecánica (...) y la otra privilegia al sujeto con su cuerpo, más allá de la patología que porta; «desde este lugar se produce el pasaje de un organismo dañado y que no funciona al cuerpo del sujeto deseante» (p.70-71).

La intervención psicomotriz con Clara apunta a descubrir la circulación de aquel deseo plasmado en una relación terapéutica transferencial en donde se signifique su discurso. Se trata de situarse a nivel del cuerpo simbólico desde lo posible: ofrecer y acompañar a descubrir otras metáforas de su cuerpo para poder estar y ser en el mundo.

La rigidez en el cuerpo de Clara hace que se sienta prisionera de ese organismo, atrapada en esa armadura tónica. Su postura inclinada

La imagen corporal es propia de cada uno: está ligada al sujeto y a la historia, es la síntesis viva de nuestras experiencias emocionales, es la encarnación simbólica inconsciente del sujeto deseante.

Desde la perspectiva psicomotriz, la postura representa una forma de estar, de mostrarse, de presentarse, de estar en relación a los otros.

hacia adelante, con la cabeza en flexión, parecería cerrarse sobre su propio ombligo.

Desde la perspectiva psicomotriz, la postura representa una forma de estar, de mostrarse, de presentarse, de estar en relación a los otros. En el caso de Clara será la manera posible de estar.

¿Qué propuestas podrían permitirle metabolizar y transitar esta reestructuración del esquema e imagen corporal para llevar una vida de calidad y un estar saludable? ¿Cómo dar lugar al padecimiento?

El trabajo se dirige hacia una experiencia corporal que le permita la autoría de su ser y hacer. Se considera que registrar las posibilidades y limitaciones del propio cuerpo, redescubrir y nominarlo, es poner atención en sí mismo y en las sensaciones: es reconocerse y encontrarse con lo posible.

Se utilizan los recursos básicos de la psicomotricidad, a saber: el trabajo corporal sentada en una silla, de pie y acostada, propuestas de equilibrio y desplazamientos. Juegos que permitan dar espacio a la sensación de placer, el uso de los objetos como mediadores de la acción y de la comunicación. Los cuentos y relatos como las posibilidades de entrar a otros mundos. Las técnicas grafoplásticas que permitan dejar una huella como marca personal de su propio decir. El baile como un organizador de su postura desde un lugar de placer. La relajación como un medio para habilitar una escucha al cuerpo, más allá de los puntos de dolor y tensión.

González (1998) plantea que «la relajación es un medio para acercarse, para aproximarse al cuerpo. Para experimentar y escuchar la legalidad que le es propia al funcionamiento del cuerpo y que se presenta según la historia y la experiencia vital de cada sujeto» (p. 2).

A partir de la propia experiencia en mi espacio de relajación terapéutica, pude recurrir sensaciones de liviandad, fluidez, ingravidez y aper-

tura, y representarme un cuerpo más etéreo. Dicho trabajo permitió detenerme para estar a la escucha del propio cuerpo y ofrecer este recurso en la búsqueda de un estado de paz y tranquilidad. Abrir la posibilidad a un cuerpo receptáculo de voz, imágenes, contacto, posturas, miradas... un cuerpo más liviano.

La importancia de la relación terapéutica

Clara es una señora de 62 años, casada, con dos hijas adultas. Hace 30 años fue diagnosticada de Parkinson. Desde el primer encuentro percibo entre Clara y su marido una relación de cuidado amoroso, donde el sentido del humor está presente.

En la primera comunicación con la hija, manifiesta un incremento del deterioro de Clara después de la pandemia. En los primeros encuentros, fue difícil entender lo que decía. Realizamos trabajos corporales atendiendo al pedido «que se mueva» pero esos movimientos pasaron a ser mediadores de encuentros de miradas, gestos, risas, llanto, voces, donde la convoqué a *mirar-me*, a *decir-me*, a *preguntar-me* y finalmente a *demandar-me*.

Esta relación va construyendo un ritmo de encuentro juntas... Juntas a la par.

Algo del ritmo de Clara está alterado: pausas largas, movimientos lentos, conservación de actitudes, hipertonía más notoria de un hemicuerpo o posturas congeladas. Estos signos psicomotores dan lugar a un desencuentro en la velocidad de su vida cotidiana familiar.

En una sesión, Clara cuenta cómo se siente cuando es «llevada». A partir de allí, buscamos trabajar en un movimiento conjunto, a manera de un diálogo corporal en una danza compartida, sobre el «llevar y ser llevada», en un «dar y recibir». Invitamos al marido para que dancen juntos.

Abrir la posibilidad a un cuerpo receptáculo de voz, imágenes, contacto, posturas, miradas... un cuerpo más liviano.

Juntas y a la par.

La importancia de la relación terapéutica con una paciente con Parkinson

Se trata de acompañar el proceso de encontrarse con el ritmo posible sin perderse en el intento, trabajando con los duelos del cuerpo, de los ritmos, con las emociones y las sensaciones. Dejarse guiar y ser guía. En un «entre dos», en una mediación corporal.

Levin (1998) explica:

«En esta relación o vínculo terapéutico el paciente transfiere al terapeuta un supuesto saber. La transferencia se instala en un tratamiento psicomotriz, cuando hay otro en ese lugar –encarnado por el terapeuta– a quien el paciente confía su capacidad de producir, decir, jugar y crear» (p. 112-113).

Clara se anima a que la ayude a tumbarse para una relajación. Aparece algo del orden de la confianza... El marido manifiesta que todos los días pregunta si tenemos sesión. Clara me espera y algo se genera en la ausencia, tanto en ella como en mí.

Bergès (1996) en su texto sobre la función estructurante del placer, plantea que es el terapeuta en psicomotricidad quien tiene en cuenta su propia mirada en la realización del funcionamiento, es decir, que tiene en cuenta su deseo. Por lo tanto, cuando hay placer, este no es unilateral. En estos encuentros, para que realmente haya «encuentro», tendría que aparecer placer en la realización del funcionamiento del sujeto y el terapeuta. Lo estructurante es la ausencia del placer, la movilización del deseo. Clara me espera, algo del orden del deseo comienza a circular.

Desde lo personal hacia lo profesional

Mi padre falleció hace un año después de cuatro años de ingresos en el hospital con un organismo que se fue deteriorando. Pasamos juntos diversos momentos de tristezas y alegrías. En nuestra última charla, me dijo: «Yo ya estoy cansado y vos estás cansada». A

modo de broma respondí: «Bueno, cerremos el negocio...». Él se rio y me despedí. A la mañana siguiente me entero de su partida. Al principio, me invadió la tristeza, pero luego sobrevino alivio y paz: por fin él sería libre. Sentí que lo había acompañado en su tránsito. Mi padre también estaba preso de su organismo, pero él estaba cansado.

Mi ser psicomotricista se construye con las afectaciones de mi historia y con cada uno de mis pacientes. Me dejo afectar por las sensaciones que se hacen huellas y me conmueven para poder entrar en un campo compartido del sentir con el otro.

Marazzi (2022), nos invita a dejarnos afectar por esas huellas placenteras y no tan placenteras, por los dichos o voces de los sujetos con quienes trabajamos.

La terapia psicomotriz nos permite comprender hasta qué punto la relación es importante. (...) Es a partir de ella que todo se organiza, siempre que el psicomotricista se implique lo suficiente para aceptar ser utilizado como un «médium maleable». Esta implicación es esencial para poder cumplir una función terapéutica plena. No obstante, aun cuando se deje caer en este espacio, el psicomotricista sigue ejerciendo su capacidad de pensar y ser afectado por su propia subjetividad.

«En consecuencia, la relación terapéutica no es una relación de neutralidad benevolenta sino, por el contrario, una relación de implicación» (Moyano, 2014, p.57).

Estos autores plantean la implicación en el trabajo con el otro, afectar y dejarse afectar para construir un campo de experiencias compartidas.

En esta relación de implicación, mi cuerpo es como un receptáculo de miradas cabizbajas, voz poco audible, postura encorvada, dificultad para caminar, lentitud en movimientos,

El marido manifiesta que todos los días pregunta si tenemos sesión. Clara me espera y algo se genera en la ausencia, tanto en ella como en mí.

Mi ser psicomotricista se construye con las afectaciones de mi historia y con cada uno de mis pacientes.

Se afirma la posición de Clara como un sujeto de deseo, más allá de su patología limitante que la encierra en su cuerpo real: el trabajo se desarrolla sobre su cuerpo simbólico/imaginario.

palabras en ocasiones poco moduladas y difíciles de entender. Todas son huellas ante la conmoción de una enfermedad degenerativa que irrumpe la vida de una persona cercana a mi edad con un organismo que se deteriora y se mueve cada vez menos.

A través del propio trabajo personal se posibilita el registro de los temores, las inseguridades, las pausas para ser su *partenaire* y caminar juntas en este tramo de la vida con lo posible, como sujetos de deseo más allá de la patología.

Juntas a la par como compañeras de viaje, ofrecerle mi cuerpo para sostén, para llorar, encontrar una mirada cómplice y ser intermediaria de decires, de aquellas cosas no dichas, descubrir otras maneras de vivenciar el día a día.

Mi trabajo se enriquece en la medida que surgen las preguntas, cuestionamientos, inferencias e hipótesis que son llevados a un espacio de supervisión². Según Mila (2001):

Es un espacio de formación y aprendizaje, sujeto a un contrato de trabajo, en un encuadre claramente establecido y concertado, donde se debe construir un proceso de articulación entre la formación teórica, la formación por vía corporal específica y la práctica psicomotriz del psicomotricista supervisado. La riqueza radica en la retroalimentación entre lo profesional y lo personal, que tiene sus efectos terapéuticos.

Consideraciones finales

El presente trabajo es un entramado entre la teoría y un asomar a los encuentros con Clara. Se analiza y reflexiona sobre el trabajo personal para lo profesional con una adulta con Parkinson. Durante el escrito se enlazan los efectos del trabajo personal y profesional en la psicomotricista y en la paciente. Se

entiende por fundamental el establecimiento de la relación terapéutica como una relación de implicación en la cual las resonancias retroalimentan el trabajo en un diálogo donde la empatía y la ética son pilares de la construcción del vínculo.

Se nombran los recursos utilizados en los encuentros basados en la propia experiencia para acompañar a una mejor calidad de vida para Clara y su familia.

Se afirma la posición de Clara como un sujeto de deseo, más allá de su patología limitante que la encierra en su cuerpo real: el trabajo se desarrolla sobre su cuerpo simbólico/imaginario.

Se considera que la psicomotricidad tiene mucho para ofrecer desde esa perspectiva y se valora la experiencia corporal de Clara como eje estructurante del sujeto: habilitar la toma de conciencia de sí, el registro de lo que siente: emociones y deseos, buscando una vida con calidad devolviéndole una imagen de sujeto de deseo. En ese transitar a la par hay algo que marcó la diferencia. En el esperar-me, registro que deposita en mí la confianza para descubrir juntas otra manera de habitar su cuerpo, otra versión posible de Clara.

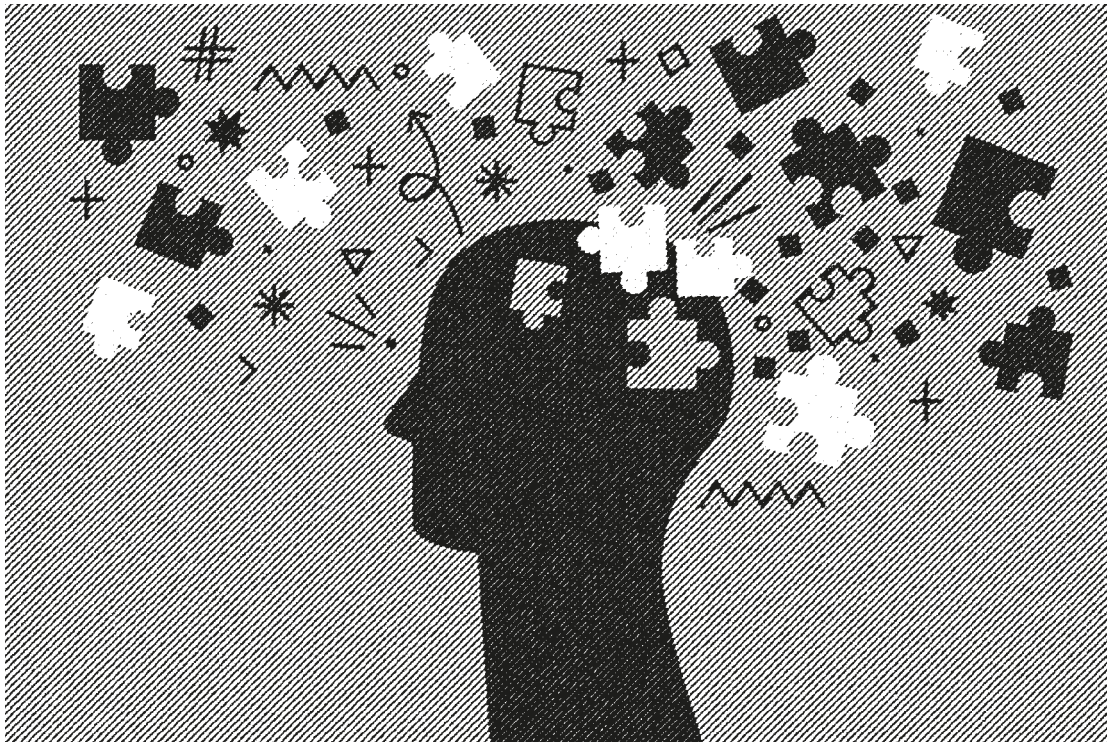
Este trabajo de implicación no es posible sin un trabajo personal hacia lo profesional y el espacio de supervisión.

Tomo las palabras de Yalom (2018) al decir que «no es la teoría la que debe guiar la terapia, sino la relación». El poder de la relación terapéutica, de la empatía, la confianza y los fenómenos transferenciales tienen efectos en Clara y en mí.

El horizonte común es resignificar el sentido de la vida y la libertad, más allá del organismo. Y, desde esta disciplina, no hay mejor manera que transitar hacia esta proyección... caminando juntas a la par.

Juntas y a la par.

La importancia de la relación terapéutica con una paciente con Parkinson



Referencias bibliográficas

- **Bergès, J.** (1988). *El cuerpo: de la neurofisiología al psicoanálisis. Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial*, 1(2), 1991.
- **Bruckman, S.** (2011). Clínica psicomotriz en niños con problemas en el desarrollo. En **L. González** (Comp.), *Temas de investigación en Psicomotricidad* (s. p.). Eduntref.
- **Cófreces, P., Estay, J., Hermida, P., & Ofman, S.** (2022). Enfermedad de Parkinson: Una actualización bibliográfica de los aspectos psicosociales. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas de Córdoba*, 79(2), 181–187. <https://doi.org/10.31053/1853.0605.v79.n2.34818>
- **Echegoyen, L., & López Gomez, A.** (2022). La danza del tango como mediador terapéutico en el abordaje psicomotriz de adultos con síndrome parkinsoniano. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales* (47), 1–10.
- **González, L.** (2009). *Pensar lo psicomotor*. Eduntref.
- **Lorente Rodríguez, E.** (2003). Intervención psicomotriz con pacientes con demencia: Una propuesta rehabilitadora. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales* (11), 1–10.
- **Marazzi, M.** (2022). *Psicomotricidad: Tramas y escenas de la práctica*. Biblos.
- **Mila, J.** (2001). La supervisión clínica y la supervisión institucional, ineludibles instancias de formación de postgrado. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales* (4), 1–10.
- **Mila, J.** (2011). Sobrevivir a la clínica: El proceso de supervisión. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales* (36), 1–10.
- **Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad & Instituto Aragonés de Ciencias de la Salud.** (2020). *Guía de práctica clínica para el manejo de pacientes con enfermedad de Parkinson*. <https://portal.guiasalud.es>
- **Papandrea, A.** (2018). *Abordaje psicomotor de adultos. Relaciones entre lo psicomotor y lo psicocorporal en adultos jóvenes y de mediana edad*. Imago Mundi.
- **Schojed-Ortiz, D.** (2010). *Psicomotricidad: Caminos y herramientas en la intervención*. Lugar Editorial.
- **Yalom, I.** (2018). *El don de la terapia*. Emecé.

Capacidad simbólica, lenguaje y juego. Algunas relaciones

Symbolic capacity, language and play. Some relationships

Jon Arana Albeniz

Maestro, psicopedagogo
y terapeuta psicomotor.

Resumen

Capacidad simbólica, lenguaje y juego forman un triángulo imprescindible para la salud mental y social del individuo. Aquí propongo una reflexión sobre el surgimiento de la capacidad simbólica y el lenguaje. Sobre su necesaria retroalimentación y sobre la importancia de los cuidados en la primerísima infancia para su desarrollo. También sobre el juego como producto y factor para ese desarrollo.

Palabras clave: capacidad simbólica, lenguaje, juego, terapia.

Abstract

Symbolic capacity, language and play form an essential triangle for the mental and social health of the person. Here I propose a reflection on the emergence of symbolic capacity and language, on their necessary feedback and on the importance of care in early childhood for their development. And also on play as a product and factor for that development.

Keywords: symbolic capacity, language, play, therapy.

Aprender a hablar

Que el lenguaje es un instinto, como lo define Steven Pinker, es algo que está bastante claro desde hace tiempo. Afirmar esto implica que el equipamiento necesario para su desarrollo «viene de fábrica», esto es, que las instrucciones para su puesta en marcha están inscritas en los genes.

Pero también sabemos que para que se dé ese desarrollo es, asimismo, necesaria la exposición al lenguaje. Es decir, oír hablar –o ver hablar, en el caso de los sordos–, a nuestro alrededor.

Esto plantea complejas cuestiones sobre la génesis del lenguaje y la capacidad simbólica en nuestra especie, así como sobre los mecanismos de su aprendizaje o, más apropia-

damente, de su emergencia. Así, una de esas cuestiones difíciles es, por ejemplo, cómo la mera escucha del lenguaje activa, necesariamente en primer lugar, los mecanismos para la comprensión de su contenido.

A la edad de tres años los niños ya son expertos en una lengua (o dos si han estado ante una exposición completa que conocemos como «inmersión»). Y los errores que cometen, como «he veído» por «he visto», no hacen más que confirmar la potencia de su aparato lógico-lingüístico y que construyen gramática haciendo inducciones inconscientes o automáticas a partir de un número relativamente pequeño de casos y ejemplos escuchados. Esta alucinante capacidad contrasta enormemente con la precaria lógica y el lento aprendizaje en otros aspectos comunes de la vida como la conservación de las cantidades o el pensamiento mágico. Por no hablar de lo lento del desarrollo motor o la madurez sexual. Parece que, en la infancia, somos unos listos muy inmaduros.

Debemos entender que, desde niños, tenemos una maquinaria que permite inducir complejísimas reglas semánticas y gramaticales a partir de un número finito de ejemplos escuchados. Chomsky ya dio algunas claves sobre esto con su descubrimiento de la gramática generativa, al poner al descubierto el entramado lógico que subyace en todas las lenguas y mostrar que, aunque cada idioma emplea reglas gramaticales distintas, no hay muchas entre las que elegir.

Me parecen interesantes dos cuestiones complementarias: por un lado, que existe una ventana de oportunidad para el aprendizaje de la lengua que se cierra alrededor de los seis años; y por otro, que una vez interiorizada una o unas pocas lenguas en la infancia, aprender nuevas con soltura se vuelve complicado —al parecer, intervienen otras áreas cerebrales—. A mi entender, esto refuerza el carácter instintivo de esta capacidad.

Lo simbólico del lenguaje

Como hemos apuntado, antes de la expresión lingüística viene necesariamente su comprensión —al menos en cierto grado—, y, por tanto, deducimos que bajo todo el aparato lógico-lingüístico debe subyacer la capacidad para entender el carácter simbólico del lenguaje. Es decir, que una ristra de sonidos contiene una información sobre cuestiones reales, y que estas cuestiones reales no tienen relación lógica ni analógica con aquellos sonidos. A ver cómo relacionar, si no, los sonidos que emitimos al decir «silla» con ese mueble al que nos referimos. De ello se puede deducir que cada grupo social nombra las cosas a su antojo y que el léxico de las lenguas es, en esencia, arbitrario.

Sin embargo, no está tan claro que la lengua al completo sea arbitraria. Ya hemos dicho que tienen muchas cosas en común y que están muy bien regladas.

En el ser humano existen, al menos, dos grandes sistemas de registro de información: uno que nos informa sobre el estado del mundo físico, tanto externo como interno —la sensorialidad interoceptiva, propioceptiva y exteroceptiva—; y otro que nos permite captar los significados arbitrarios del mundo intersubjetivo humano: la capacidad simbólica y el entendimiento de las emociones ajenas.

Decíamos que para el desarrollo del lenguaje es necesario oír hablar. Pero parece que solo «oír hablar» no es una condición suficiente. Vamos un poco más allá.

La peculiar captación del mundo intersubjetivo humano, que dará lugar al desarrollo de la capacidad simbólica y del lenguaje, comienza con la interpretación de la emoción del otro como una resonancia en la propia, en ese estado que conocemos

Debemos entender que, desde niños, tenemos una maquinaria que permite inducir complejísimas reglas semánticas y gramaticales a partir de un número finito de ejemplos escuchados.

1. En este artículo, «madre» se refiere a la función, no necesariamente a la mujer madre biológica.

Posiblemente, los componentes emocionales del lenguaje sean lo primero que el bebé consigue percibir.

2. El Basque Center on Cognition, Brain and Language (BCBL) es un centro de investigación internacional, impulsado por el Gobierno Vasco para fomentar la ciencia y la investigación en Euskadi. Entre sus socios se encuentran Ikerbasque, Innobasque, la Diputación de Gipuzkoa y la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

El niño asocia las características percibidas de la madre a signos de su presencia.

como simbiótico o fusional con la madre¹. La emoción, considerada por diversos autores —desde Wallon hasta Damasio— como el puente entre la percepción y la psique, refuerza así el papel de la sensorialidad como un aparato de registro primordial.

Continúa —o quizá se solapa— con la diferenciación del niño respecto de la madre, en el proceso de individuación o toma de conciencia de sí mismo, y culmina con el paso de la interpretación de los signos a la de los símbolos y la expresión lingüística.

Posiblemente, los componentes emocionales del lenguaje sean lo primero que el bebé consigue percibir. Un informe del BCBL² aparecido en prensa en 2013 dice así:

Los bebés de tres meses diferencian euskera y castellano por el ritmo y la entonación, según recoge un estudio del Basque Center on Cognition, Brain and Language (BCBL) de San Sebastián.

Según ha informado este centro dedicado al estudio de la cognición, el cerebro y el lenguaje, esta es una de las conclusiones del proyecto de investigación desarrollado por el equipo de la experta húngara Monika Molnar. (...)

Pero, además, estos bebés mostraron mayor sensibilidad a criterios como la prosodia o el ritmo del lenguaje que los propios adultos, ya que las personas mayores, que ya dominan al menos un idioma, añaden otros criterios a la hora de identificar una lengua, como el léxico, añade el BCBL.

También hay estudios que confirman la mucha mayor atención que prestan los bebés a lo que dice la madre si está presente en comparación con la que le dedican a una grabación de esa misma voz.

El segundo aparato necesario para el desarrollo del lenguaje es la capacidad

simbólica. Y no lo es sólo para el lenguaje, sino que aporta comprensión y expresión del mundo interno y externo del individuo —sobre esto volveremos más adelante—. Del mismo modo, hay razones fundadas para pensar que el lenguaje contribuye al desarrollo de la capacidad simbólica. Es posible que ambos estén en una relación de retroalimentación mutua.

El desarrollo de la capacidad simbólica

Volvamos al tema de la precocidad del lenguaje y, aún más, al desarrollo temprano de la capacidad simbólica, para intentar explicar las condiciones de su emergencia. Observemos las figuras 1 y 2: en ellas se aprecia la increíble e intensa atención que el niño dirige a su madre, a sus gestos, a su voz, a su mirada y a la expresión de su emoción.

Si decíamos que el desarrollo del lenguaje requiere exposición al lenguaje, también podemos afirmar que el desarrollo de la capacidad simbólica requiere exposición al simbolismo. Pero, ¿qué tiene de simbólico la mirada de la madre? Hay que pensar que no solo se trata de la mirada; la madre tiene un olor, tiene un timbre de voz, tiene una forma de sostener y de tocar, de ir y venir... Son características que se anuncian con otros signos: sus ruidos de pisadas, las inflexiones de su voz, su sonrisa, sus risas, silencios, cadencias, ritmos, rituales, gestos faciales, balanceos, objetos que lleva y ofrece. Y seguro que con otras muchas otras cosas para las que no tenemos palabras.

Así, el niño asocia las características percibidas de la madre a signos de su presencia. Estos signos se asocian a los estados corporales y emocionales del niño. La madre, mediante sus acciones, le permite vincular las características de ella con sus propias emociones y vivencias.

Figura 1**Figura 2**

Su hambre, su sueño, sus ritmos propios, sus necesidades, sus demandas... Y esa unión se produce a través de acciones –imitaciones reflejas, acciones fortuitas y no tan fortuitas– y de imágenes mentales que permanecen más o menos tiempo y que comienzan a anticiparse ante pequeñas señales conocidas. Aquí, las emociones del niño y de la madre juegan un papel fundamental, ya que la madre reacciona a ellas con empatía, dotándolas de sentido y convirtiéndolas en comunicación. Y, por supuesto, de habla.

Pero el niño no solo es pasivo en estas asociaciones, también es activo al asociar sus propias acciones a las reacciones de la madre. Utilizará acciones también para cambiar, a través de sus iniciativas, el comportamiento de la madre y para provocar en ella reacciones. No solo las de cuidado como la alimentación, sino otras destinadas a que permanezca junto a él, a que le coja en brazos, a que ría, le hable, le mire o le haga cosquillitas. Quiero decir que no solo realizará acciones puramente instintivas, como el llanto, sino también otras con un cierto componente experiencial —

no necesariamente consciente—, fruto del aprendizaje, como sonrisitas, imitaciones o gorjeos, que llaman la atención de la madre sin un fin estrictamente ligado a la supervivencia.

Es fácil comprender su marcado componente instintivo si aceptamos que están destinadas a fortalecer el apego. Tal como lo explicaron Bowlby y Ainsworth, estas conductas, junto con la exploración posterior, forman parte del comportamiento propio de la especie. En todo caso, esta capacidad de ejercer dominio sobre la madre es fuente de gran alegría para el niño y contribuye al fortalecimiento de su seguridad interna.

El bebé puede y debe tener la capacidad de transformar su medio. Wallon insistía en que no hay apropiación rigurosa y definitiva entre el individuo y su medio, sino que sus relaciones son de transformación mutua. La «transformación mutua» es como Aucouturier definía la comunicación.

Poco a poco, el niño consigue que su madre permanezca en él, como imagen mental, durante intervalos temporales cada vez mayores. Al principio, estas imágenes

Las emociones del niño y de la madre juegan un papel fundamental, ya que la madre reacciona a ellas con empatía, dotándolas de sentido y convirtiéndolas en comunicación. Y, por supuesto, de habla.

Se establecen múltiples conexiones o asociaciones entre las percepciones, las imágenes mentales –también de acciones o de situaciones– y los estados tónico-emocionales.

mentales podrían ser fraccionarias y estar muy ligadas a experiencias muy concretas, así como a estados corporales y emociones muy concretos³. Por ejemplo, el pecho materno se asocia a la placentera bajada de la tensión que provocaba el hambre. Tampoco hay que olvidar que en esos momentos hay un sinfín de percepciones que irán asociándose a los mismos. Me refiero, como he dicho antes, a la mirada de la madre, su olor, su voz, su forma de sostener, el ritmo con sus esperas, etc.

Se establecen múltiples conexiones o asociaciones entre las percepciones, las imágenes mentales –también de acciones o de situaciones– y los estados tónico-emocionales. Tenemos ahora un camino de ida y vuelta para activar unas y otras. Me explico: la representación mental de la madre y de sus acciones emerge ante estados tónico-emocionales del niño. Y viceversa, los signos de la presencia de la madre despiertan también las emociones que despertaban antes sus características físicas. Ahora, el signo que anuncia su presencia la representa por completo. Ya no es una fracción de algo. Es la parte por el todo que, quizá, anuncia la posterior comprensión de las metáforas.

El niño ya era capaz, por ejemplo, de asociar algunas acciones de la madre a la satisfacción de ser alimentado. Ahora dará un triple salto mortal haciendo él mismo acciones que le llevaban a la manipulación de la imagen mental de la madre sin que ella esté presente. Así, succiona su pulgar –o un chupete– como forma de recuperar el «recuerdo de ese placer». Es decir, comienza a representar a la madre mediante acciones, al tiempo que revive emociones pasadas que experimentaba en su presencia.

Pero el niño, de alguna manera, «sabe» que son representaciones, sabe que la madre no está y «entiende» que puede hacer este truco simbólico para recuperar estados tónico-

emocionales que son fuente de placer⁴. La ausencia real de la madre solo puede tolerarse durante períodos breves al principio, ya que la fuerza de las imágenes mentales y de las acciones simbólicas aún es limitada.

Es importante recordar que el bebé muy pequeño, con casi nula capacidad simbólica, es capaz de entrar en sueño cuando la madre se aleja de él, con el fin de protegerse de una ausencia angustiosa que no puede todavía manejar. Un poco más adelante protestará con fuerza si esa ausencia supera un cierto umbral de tiempo. Una ausencia masiva puede ser auténticamente devastadora para el bebé, tal y como atestiguan los estudios realizados por Spitz⁵.

De este modo, la madre pasará, poco a poco, de ser un objeto real a convertirse también en un objeto simbólico, gracias, por un lado, a la permanencia de las imágenes mentales y a la capacidad de anticipación, y por otro, a la carga emocional que adquieren tanto su presencia como su representación. Para este proceso hace falta tiempo. Tiempo que permite acumular experiencias y tiempo para la maduración de las estructuras del sistema nervioso que permiten integrarlas.

Para Winnicott, este complejo proceso se realiza gracias a dos intervenciones fundamentales por parte de la madre. En primer lugar, a la adaptación «suficientemente buena» de la madre a las necesidades del bebé. Provoca así que el bebé se haga una ilusión mágica de la realidad para, en segundo lugar, ir desilusionándolo poco a poco, lo que provoca en el niño la diferenciación entre lo interno y lo real a través de espacios mentales y objetos, que Winnicott llama «transicionales» y llevan al desarrollo de la capacidad simbólica y a la creatividad.

Además, la permanencia de la imagen mental de la madre ayudará también al bebé en el logro

3. Las emociones se definen como estados corporales, como variaciones del tono muscular. A partir de ahora «estados tónico-emocionales».

4. El término «simbólico» aquí quizá pudiera no ser del todo adecuado.

5. Véase «depresión anaclítica» o «síndrome de hospitalismo».

de la sensación de permanencia de sí mismo. A esta sensación la llamamos «sensación de continuidad de sí mismo». Gracias a las nacientes capacidades simbólicas y de memoria, el niño puede recuperar el pasado y proyectarlo al futuro. Algo fundamental para poder vivir con calma el presente y a lo que el lenguaje contribuirá no poco.

Durante la primerísima infancia, la memoria y la anticipación, conseguidas con las rutinas rítmicas, permiten percibir también el paso del tiempo como un continuo. Si se produce una escisión en ese continuo temporal y espacial, debido al abandono o a otras experiencias traumáticas, el niño puede percibirse también escindido, atrapado en un presente angustioso que no viene de ningún sitio y no va a ninguna parte. Este estado psicológico suele tener fiel reflejo, por ejemplo, en un lenguaje mal estructurado en cuando a las formas temporales y a los conceptos espaciales.

Rita Levi-Montalcini (2014), hablando de la construcción de la conciencia humana, dice citando a G. Edelman:

Los vertebrados superiores poseen una conciencia primaria (...) que no va acompañado en absoluto de la sensación de ser una persona con pasado y futuro (...). La conciencia de orden superior implica el reconocimiento, por parte de un sujeto razonador, de sus propios actos y sentimientos, incorpora un modelo de identidad personal, del pasado y del futuro, además del modelo del presente (...). La conciencia superior procede de la primaria, la integra, pero no la sustituye. Depende del desarrollo evolutivo del lenguaje y los símbolos, así como con los intercambios culturales aparece una capacidad de generalización y reflexión que permite alcanzar la consciencia de sí mismo, de ser un yo en el mundo. La conciencia

superior nos libera de la esclavitud del aquí y ahora, permitiéndonos reflexionar, analizar nuestros sentimientos, acceder a la cultura y la historia, alcanzar un nuevo orden evolutivo y mental (pág. 67).

No me parece descabellado decir que, en esta tempranísima edad, gracias al desarrollo de la capacidad simbólica, comienza a gestarse la conciencia de sí mismo que tan humanos nos hace.

Para Wallon la conciencia de sí mismo se desarrolla, obligatoriamente, al mismo tiempo que la conciencia del otro, el *socius*. Ambos los considera causa y consecuencia el uno del otro.

Y llega el juego

La naciente capacidad simbólica empieza a poder observarse cuando los niños comienzan a imitar, primero como un reflejo, modelos cada vez más diferidos, menos presentes. Y alcanza su mayoría de edad cuando el niño la pone en marcha con el juego. Es entonces cuando el niño puede traer y expresar –lo llamamos «reactualizar»– recuerdos de sucesos, sentimientos, emociones, sensaciones y proyectarse en el futuro con pensamientos y deseos que son eso, proyectos. En esto abunda Winnicott (1996) al decir: «El rasgo esencial de mi comunicación es el siguiente: el juego es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo, una forma básica de vida» (pág. 75).

Insisto en que muchos de aquellos recuerdos son inconscientes y la reactualización simbólica no significa que se hagan conscientes.

Los recuerdos inconscientes difíciles de dolor, de desasosiego o de abandono, se manipulan ahora en forma de juego. Porque gracias a que el niño también tiene recuerdos de placer –de ser mirado, envuelto, sosteni-

Durante la primerísima infancia, la memoria y la anticipación, conseguidas con las rutinas rítmicas, permiten percibir también el paso del tiempo como un continuo.

do, alimentado–, puede convertir esa manipulación en la experiencia placentera que llamamos juego. En el juego, a los miedos y sufrimientos se les da forma, se les pone nombre, se les retuerce, se les maneja, se ríe uno de ellos y, por fin, se les mata. No van a desaparecer de su alma fácilmente, pero el niño aprenderá mecanismos para mantenerlos a raya, restringidos al baúl de los miedos. Esos mecanismos son simbólicos, pero también muy reales porque, recordemos, las imágenes mentales y sus representaciones van unidos a estados corporales, es decir, a emociones. Por todo ello, la representación simbólica siempre estará, en última instancia, haciendo referencia al cuerpo, a lo tónico-emocional.

En el juego, a los miedos y sufrimientos se les da forma, se les pone nombre, se les retuerce, se les maneja, se ríe uno de ellos y, por fin, se les mata.

Hemos visto que la capacidad simbólica se desarrolla primero con las imágenes mentales y sus representaciones; después nos dirige a la comprensión de los mensajes insertos en las miradas, ritmos y emociones del otro; más tarde al lenguaje, al juego, al gusto por los cuentos e historias; por último a los juegos reglados al cotilleo, la literatura, y al arte en general, a la filosofía y a la ciencia.

Winnicott (1996) lo cuenta, de otra manera:

Es posible describir una secuencia de relaciones vinculadas con el proceso de desarrollo y buscar dónde empieza el jugar.

A. El niño y el objeto se encuentran fusionados. La visión que el primero tiene del objeto es subjetiva, y la madre se orienta a hacer real lo que el niño está dispuesto a encontrar.

B. El objeto es repudiado, reaceptado y percibido en forma objetiva. Este complejo proceso depende en gran medida de que exista una madre o figura materna dispuesta a participar y a devolver lo que se le ofrece.

Esto significa que la madre –o parte de ella– se encuentra en un «ir y venir» que

oscila entre ser lo que el niño tiene la capacidad de encontrar y –alternativamente– ser ella misma, a la espera que la encuentren (...). El niño empieza a gozar de experiencias basadas en un «matrimonio» de la omnipotencia de los procesos intrapsíquicos con su dominio de lo real (...). Lo que siempre importa es lo precario de la acción recíproca entre la realidad psíquica personal y la experiencia de dominio de objetos reales. Se trata de la precariedad de la magia misma, que surge en la intimidad, en una relación que se percibe como digna de confianza (...).

C. La etapa siguiente consiste en encontrarse solo en presencia de alguien. El niño juega entonces sobre la base del supuesto de que la persona a quien ama y que, por tanto, es digna de confianza se encuentra cerca (...).

D. Por último, se permite una superposición de dos zonas de juego y se disfruta de ella. Primero, por supuesto, es la madre la que juega con el bebé, pero cuida de encajar en sus actividades de juego. Tarde o temprano introduce su propio modo de jugar y descubre que los bebés varían según su capacidad para aceptar o rechazar la introducción de ideas que les pertenecen (pág. 71).

Y, un poco más adelante, añade: «*hay un desarrollo que va de los fenómenos transicionales al juego, de este al juego compartido y de él a las experiencias culturales*». En definitiva, que el juego de hoy es la filosofía de mañana.

La ausencia o debilidad de la capacidad simbólica nos aboca a una sensación de irrealidad que podría convertirse en alucinatoria. Puede parecer algo paradójico, pero aunque lo simbólico no es lo real sí que está fuertemente anudado a la realidad. La capacidad simbólica da sentido a las

alucinaciones propias de estados inmaduros, sufrientes u oníricos. Nos abre a la expresión y a la comunicación y nos libra de la locura.

Para los psicomotricistas, la capacidad simbólica es la piedra angular de nuestro trabajo. Por eso jugamos. Y jugamos libremente para que el cuerpo, con sus emociones y deseos, se exprese. Para que se liberen a través de esa expresión simbólica que nos lleva hasta el mundo intersubjetivo humano, es decir, a la comunicación. Para hacernos seres atentos a nuestras emociones y a nuestros deseos profundamente humanos.

El juego se dará, por tanto, en libertad, en placer, en comunicación y dentro de un registro simbólico. O no será juego. Y muchas veces vemos que estos juegos bajan a niveles muy arcaicos como si pretendieran recrear aquel momento de la atención y el cuidado privilegiados que le dispensaba la madre. Los llamamos «juegos de *reaseguración* profunda» y son los que más llaman al cuerpo y al contacto: los envolvimientos y acogimientos, los arrastres y balanceos, los aplastamientos y masajes, los saltos, las caídas, los escondites ... Todos ellos son muy placenteros para los niños y les conducen a expresiones simbólicas más elaboradas.

El juego en la ayuda psicomotriz

Estas funciones del juego que he venido describiendo hasta ahora son tan potentes que pueden convertirlo en una herramienta terapéutica.

Quien decida convertirse en terapeuta psicomotor puede tener en las siguientes citas de Winnicott (1996) unos buenos elementos sobre los que pensar:

Me parece válido el principio general de que la psicoterapia se realiza en la superposición de las dos zonas de juego, la del paciente y la del terapeuta. Si este

último no sabe jugar, no está capacitado para la tarea. Si el que no sabe jugar es el paciente, hay que hacer algo para que pueda lograrlo, después de lo cual comienza la psicoterapia. El motivo de que el juego sea tan esencial consiste en que consigue que el paciente se muestre creador (pág. 80) .

El terapeuta que no puede captar esa comunicación 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 (pág. 82).

Los terapeutas psicomotorices, además del juego, también utilizamos otros recursos simbólicos importantes, tales como los cuentos y la representación plástica, que pueden tomar cierta distancia del trabajo corporal.

Y, por supuesto, estamos abiertos a hablar directamente con los niños de sentimientos, dificultades, deseos y sueños.

Referencias bibliográficas

- **Levi-Montalcini, R.** (2014). *El as en la manga*. Editorial Crítica.
- **Winnicott, D. W.** (1996). *Realidad y juego*. Editorial Gedisa.

Para los psicomotricistas, la capacidad simbólica es la piedra angular de nuestro trabajo. Por eso jugamos.

El juego se dará, por tanto, en libertad, en placer, en comunicación y dentro de un registro simbólico. O no será juego.

La expresividad psicomotriz de los cuerpos disidentes

Una propuesta de acompañamiento en niñas desde la terapia psicomotriz

**Cristina
López Padullés**

Terapeuta psicomotriz
y terapeuta ocupacional
Terapeuta de atención
precoz al CDIAP del
Maresme

Colaboradora en *Tariqa
psicomotriu* y *JOCVIU
Associació*

Introducción

En el siguiente artículo trato de reflexionar sobre la expresividad psicomotriz de la infancia disidente¹, concretamente la de las niñas, a las que propongo ofrecer una mirada más profunda y distinta de la que los discursos hegemónicos nos dictan.

Sin entrar a detallar en este artículo, hablo de niñas que suelen desarrollar funciones cognitivas, comunicativas, verbales, habilidades motrices, juego funcional, etc. Sin embargo, ante una mirada más exhaustiva, se observan peculiaridades relacionales, afectivas, emocionales y conductuales que acabarán, o no, conformando una dificultad futura o actual, que va a requerir atención.

Las características a las que me refiero podrían tener las etiquetas de TEA femenino, TGD, Asperger, psicosis, altas capacidades, etc. No obstante, no me interesa tanto realizar una clasificación nosológica, sino una observación y reflexión para tratar de entender. «Sin comprensión psicológica, la asistencia no puede ser totalmente humana» (Hernández, 2013).

Propongo comprender la expresividad psicomotriz y ponerla en diálogo con las expresiones sexo-psico-genéricas, así como tejer puentes entre la teoría psicomotriz y psicoanalítica-psicodinámica con las teorías transfeministas. Finalmente, el objetivo es plantear una opción de acompañamiento corporal psicoterapéutico desde la terapia psicomotriz.

La expresividad psicomotriz

La expresividad psicomotriz es la manera de ser y estar de la criatura en el mundo. Cómo expresa, por la vía corporal, aquello que desea y que le genera placer o displacer. También la manera en que se relaciona con el entorno y la reciprocidad que produce, cómo resuelve sus conflictos internos, así como la expresión de las angustias. En definitiva, su historia vital. Es una forma «original y privilegiada que actualiza una vivencia lejana» (Aucouturier, Darrault y Empinet, 1985).

No hay un diccionario de expresividad psicomotriz (Rodríguez, 2017), pero sí que te-

1. Se entiende por infancias disidentes o cuerpos disidentes, aquellas personas susceptibles de negar —o que niegan— conductas, deseos, expresiones psicomotrices, preferencias, prejuicios que el discurso patriarcal hegemónico les atribuye, ya sea por su condición genérica, raza, etnia, por su neurodivergencia, discapacidad, clase, etc.

nemos una idea de aquello que tendría que generar alarma dentro del ámbito clínico.

Esta valoración de aquello que nos llama la atención clínicamente no está libre de subjetividad. Es fácil atribuir a la expresividad psicomotriz observada, algo de nuestros sentimientos, vivencias o intenciones (Aucouturier, 2004). Es decir, que la observación de la profesional puede contener cierto sesgo de credibilidad según cómo, quién y cuándo.

¿Podría este mismo sesgo, darse en función de nuestras creencias predeterminadas culturalmente, es decir, nuestros prejuicios, en relación al género, clase, raza, etnia, de la persona con la que intervenimos?

La expresividad psicomotriz puede tener —o tiene en la mayoría de los casos— un componente socio-cultural, es decir, que nos movemos, hablamos, jugamos y relacionamos de la manera en que la sociedad heteropatriarcal nos dicta.

Como Simone de Beauvoir postula:

El macho realiza el aprendizaje de los juegos, de su existencia, como un movimiento libre hacia el mundo; rivaliza en la dureza e independencia con otros niños machos y rechaza a las niñas.

Cuando trepa los árboles, como cuando se pelea con sus amigos o se enfrenta en juegos violentos, capta su cuerpo como medio de dominación de la naturaleza (...). En la mujer en cambio, hay desde el principio un conflicto entre su existencia autónoma y su «ser-otro»; les han enseñado que para gustar hay que volverse objeto y, por tanto, tienen que renunciar a su autonomía. Ser tratada como una muñeca viviente, se le niega su libertad (...) y cuanto menos la ejerce, menos se atreve a afirmarse como sujeto (Beauvoir S. 2017).

Desde el punto de vista de la psicomotricidad, el cuerpo «es mucho más que un conjunto de órganos y características humanas, es una materia viva en relación con los otros, que tiene emociones, sentimientos y crea pensamientos» (Masabeu, 2020: 50).

El concepto de corporeidad o unidad corporal viene a explicar la relación dialéctica entre un cuerpo real, llamado también ««esquema corporal» (el organismo, los músculos, los huesos y su maduración biológica) y la «imagen corporal», que se refiere a todo aquello que se origina a partir de la relación con el entorno. Es decir, el surgimiento de las emociones, la instalación de la pulsión, del deseo a partir de las carencias y el nacimiento de la vida fantasmática (Rota, 2015).

Para las teorías feministas, el cuerpo representa un lugar de lucha, represión, violencia y estigmas. También de teorización, reflexión, encuentro y reivindicación, así como un espacio para la encarnación de nuevos paradigmas creativos desde los que habitar una sociedad pensada desde el deseo de la diferencia y el respeto a las *otredades*.

Estas *otredades*, o cuerpos disidentes, siempre han sido ninguneados, rechazados, sometidos y, en el mejor de los casos, invisibilizados. Sin embargo, en los últimos años se ha empezado a escuchar con más atención aquello que venían susurrando, comentando, hablando, gritando y, por fin reivindicando.

«El cuerpo en occidente es considerado la expresión del interior y no simples inscripciones de una superficie homogénea (...). El cuerpo deviene como un texto, un sistema de signos a descifrar, a leer e interpretar. La ley social se encarna, se corporaliza» (Grosz E., 1995). Esta encarnación de la ley social hace que los cuerpos humanos sean «diferenciados en términos de sexo, color de piel, clase, tamaño craneal», (Oyêwùmí, 2017) asumiéndoles unos funcio-

Para las teorías feministas, el cuerpo representa un lugar de lucha, represión, violencia y estigmas.

El cuerpo deviene como un texto, un sistema de signos a descifrar, a leer e interpretar.

namientos, conductas, deseos, culturas y preferencias que se asocian a aquello que se ve, es decir, prejuicios.

Pero, ¿qué sucede cuando el cuerpo de la mujer es visible y se rebela a aquello que se le atribuye? Hasta entonces, «las mujeres sanas, en relación con los hombres sanos —sin trastorno mental— son más sumisas, menos independientes, menos atrevidas, más influenciadas, menos agresivas, menos competitivas, más nerviosas ante una posible crisis, más susceptibles, más afectivas, más presuntuosas en relación a su aspecto físico, menos objetivas y menos interesadas en las matemáticas y las ciencias» (Chesler P. 2005). Es decir, raramente características como la sumisión o la timidez serán signos de alarma. No obstante, será motivo de alarma, como apunta Chesler, «si las niñas insisten —y esto se alarga en la adolescencia— en llevar a cabo actividades masculinas».

La construcción del cuerpo generizado

Las infancias disidentes, especialmente las niñas, tienen muchas sutilezas que pueden pasar desapercibidas, como una evidencia más de la invisibilización que viven las personas del género femenino y otros cuerpos disidentes. Estas sutilezas se intuyen en enclavamientos sensoriales, en intereses lúdicos previos a la edad cronológica, o bien en un exceso de lenguaje —vacío— e intelectualización, con el fin de resguardarse tras ello. Esto conlleva una importante dificultad para crear un arraigo corporal, que sería el que protegería realmente, deviniendo en un falso *self*, una máscara bajo la cual la persona trata de anticiparse constantemente a la demanda del otro para mantener la relación, intentando ser y cumplir con las normas externas, siendo educada para seguir los códigos sociales (García, 2010).

Winnicott es quien describe por primera vez el falso *self* como una estructura de defensa

en la que se asumen de manera precoz y poco integrada las funciones maternas de cura y protección; de este modo, la criatura se adapta al entorno al mismo tiempo que protege su verdadero *self*, la fuente de los impulsos más personales, supuestas amenazas, heridas o destrucción (Winnicott, 2011).

Así mismo, Winnicott describe:

¿Será un hecho accidental, o tendrán quizás las niñas más recursos para disimular, para representar un papel, para asemejarse a la madre, al mismo tiempo que preservan internamente su identidad de bebé que todavía no ha nacido? Creo que existe alguna certeza en la teoría de que a la niña le resulta más fácil que a un macho sacar adelante un falso *self*, capaz de someterse e imitar; así es, a una niña le resulta más fácil evitar el examen de un psiquiatra infantil. Es probable que el psiquiatra tenga que intervenir cuando la niña desarrolle anorexia o colitis, se muestre insoportable en la adolescencia, o se convierta en una joven depresiva (Winnicott, 1960).

Teniendo en cuenta lo que Winnicott ya postulaba, volveremos a revisar las teorías feministas. ¿Tienen las niñas más predeterminación para generar un falso *self*? ¿O el mandato social sobre los cuerpos de las criaturas en función de su sexo-género es tan marcado que incluso afecta a los síntomas que pueden generar?

Al leer varias autoras feministas, nos encontramos con una crítica elaborada sobre la clasificación de la humanidad por géneros. Un concepto interesante es la *performatividad del género*, que es como Judith Butler (1990) denomina al hecho de que nacer hombre o mujer no prevé ningún comportamiento, pero la persona se ve obligada a actuar, a *performar* de una manera concreta para satisfacer las expectativas sociales.

Un concepto interesante es la *performatividad del género*, que es como Judith Butler (1990) denomina al hecho de que nacer hombre o mujer no prevé ningún comportamiento, pero la persona se ve obligada a actuar, a *performar* de una manera concreta para satisfacer las expectativas sociales.

Por otro lado, según Teresa Leuretis, vivimos en una sociedad patriarcal y capitalista), donde el sistema que predomina es el *sistema sexo-género*: un sistema simbólico con varios significantes que correlacionan el sexo con contenidos culturales de acuerdo con valores sociales y jerarquías, íntimamente relacionados con factores políticos y económicos. Es decir, un sistema de representación, que adjudica significado a través de la identidad, el valor, el prestigio, la clase social, la raza, etc. a los individuos de la sociedad, aconteciendo un sistema organizado sistemáticamente de manera desigual (Leuretis, 1989).

La intervención corporal de la terapia psicomotriz

La terapia psicomotriz es una disciplina susceptible de ofrecer una mirada alternativa a estos cuerpos, dejándolos de ver desde aquello que se espera de ellas, para tratar de entrever aquello que callan. Por lo tanto, parecería que es una disciplina con un campo fértil para incluir una perspectiva transfeminista.

La terapeuta, de manera consciente e inconsciente, participa en la construcción del cuerpo de la criatura, puesto que las infancias precisan de la presencia de una persona adulta para crear su corporeidad. Esto quiere decir que el cuerpo del otro nos conforma. Los terapeutas psicomotrices trabajamos con nuestro cuerpo, realizamos una revisión de nuestra historia corporal personal para acompañar y vincularnos, asumiendo el mínimo margen de ambigüedad (Calméls, 2018).

En el trabajo con estas infancias, lo más importante será el vínculo terapéutico y empático, que dará lugar a una regresión hacia lo más primitivo. La terapeuta psicomotriz y la criatura tienen que jugar. La terapeuta tiene que saber jugar y tiene que jugar al juego que juega el niño, sin olvidar que debe haber una relación asimétrica (Sáinz y Cabré, 2012).

La psicomotricidad propone que el terapeuta debe hacer un ejercicio de ajuste tónico-emocional, que le permitirá crear un diálogo tónico con la criatura (Ajuriaguerra, 1990). Un trabajo centrado en las sensaciones internas y el tono muscular, que son la red que sostiene y relaciona las emociones, las sensaciones, el movimiento y la interacción con el exterior. Todo ello conforma la base de la estructuración del «yo corporal» (Rota, 2015).

El trabajo con la familia será igual o más importante. La niña no viene sola a la sala, por lo tanto, la familia forma parte del proceso terapéutico. Caminaremos con la familia hacia la comprensión y el ajuste a las necesidades de su hija, y con la criatura hacia su evolución, el hallazgo de sus potencialidades y retos. En definitiva, hacia la construcción de una unidad corporal estable, una piel, un envoltorio propio.

Desde la atención temprana el objetivo será similar, a pesar de que me gusta pensar que todavía estamos a tiempo de, *re-construir*, sobre todo, de *co-construir* conjuntamente. Debido a este objetivo, durante las primeras sesiones será importante trabajar con la figura cuidadora dentro de la sala.

El abordaje con la madre/padre/figura cuidadora dentro de la sala favorecerá la vinculación madre-hija, así como la oportunidad de crear una relación significativa entre ellas. El terapeuta psicomotriz tendrá el papel de contener las angustias de la criatura y las de la propia madre, permitiendo que la niña pueda mostrar otras competencias en la sala, y permitiendo que la madre descubra otras partes de su criatura. Una buena vinculación madre-hija favorecerá la separación y situará a la hija en su lugar como sujeto (Farrus, Luna, Mañosa, 2018: 165).

Viñetas de un caso práctico

A. *Llega al centro con 2 años y 10 meses. La familia destaca un desarrollo precoz en el*

La terapia psicomotriz es una disciplina susceptible de ofrecer una mirada alternativa a estos cuerpos, dejándolos de ver desde aquello que se espera de ellas, para tratar de entrever aquello que callan.

lenguaje, mucha memoria, mucha observación del entorno y mucha pregunta sobre este. Aun así, les preocupa que no la ven buscar, ni disfrutar de la relación con los iguales. Tiene miedo de todo aquello nuevo o desconocido que viene de fuera, así como fijaciones, miedos excesivos y rabietas desmesuradas sin razón aparente.

El lenguaje de A. es elaborado y curioso, hace asociaciones fonéticas con los nombres de sus muñecos, a veces inventa palabras en inglés, catalán u otros idiomas inventados. Tiene una prosodia aguda e invariable. Ante preguntas relacionadas con aspectos más internos y emocionales, se escabulle cambiando de tema de conversación hacia su interés.

A las sesiones, A. viene con su madre y su padre. Se muestra como una niña discreta, tímida, educada. No entra al espacio psicomotriz; primero prefiere sentarse en la mesa, pide dibujar y con ayuda de su madre dibuja peces a los que denomina con nombres de especies concretas. Durante varias sesiones repetirá esta actividad.

Más adelante, puede entrar al espacio psicomotriz, donde su juego deviene repetitivo, controlador, le cuesta aceptar propuestas, aunque en general se muestra complaciente.

Las peculiaridades de A., siendo niña —y teniendo en cuenta el discurso hegemónico, es decir, mostrarse inhibida, tímida, controladora o preferir dibujar—, podrían pasarnos inadvertidas e incluso nos podrían parecer apropiadas y/o habituales. Sin embargo, a medida que avanzan las sesiones e insistimos en la observación interactiva, sucede lo siguiente:

Durante una sesión propongo una «caja mágica», en la que hay un agujero donde meter la mano y sacar «sorpresas». Con cara de terror me dice que no. «Empezaré yo», le digo. Saco un caracol y empiezo a cantar una canción infantil. Grita, llora, se dirige hacia su madre y le explica que no le gusta la caja, que no la quiere.

En las siguientes sesiones la caja está ahí, acepta que yo extraiga «las sorpresas» de ella y cante. Después me pide que extraiga objetos y sonríe cuando canto. Más adelante cantará ella y, finalmente, ella extrae objetos y canta canciones. Sabe de memoria las «sorpresas» que hay, las que quedan, el número total...

En otra ocasión, durante un momento de juego, le cubro los pies con una tela y, como si fuera un cucut, le digo: «Uy, ¿dónde están los pies de A.?». Se aterroriza y se dirige llorando al regazo de su madre. Le explica que no le ha gustado y que, por favor, le diga a Cristina que no lo haga más, que esto no le gusta.

A. ha empezado el colegio. Viene vestida con faldas y vestidos, quiere que su madre le haga peinados, «como el resto de niñas», dice. Quiere vestir con motivos de Frozen, unicornios, y prefiere el azul clarito y el rosa. La familia destaca que antes jamás habían aparecido estos gustos. En comparación con el curso pasado, observo un tono de voz más suave, y reparo en que utiliza muletillas de lenguaje formal. En el colegio observan a una niña inteligente, educada, viva, algo mandona.

En estas breves viñetas pueden apreciarse características descritas teóricamente durante el artículo. Es una niña pequeña, estamos en atención precoz y no hay ningún interés en precipitar diagnósticos. No obstante, se observan algunas señales de alarma respecto a cómo se va estructurando su unidad corporal.

Su aparente autonomía, inteligencia y lenguaje elaborado están en desarmonía con situaciones como la de la caja o la de los pies, donde se vislumbra lo que podrían ser angustias arcaicas no integradas. Asimismo, merece la pena observar su interés por mimetizarse con la conducta de sus iguales, su manera de hablar, vestir, sus gustos o intereses, repentinamente modificados, y no darle una mera explicación de género, clase y edad.

En estas breves viñetas pueden apreciarse características descritas teóricamente durante el artículo.

No se trata de juzgar sus preferencias, sino de observar cuán genuinas son y hasta qué punto están investidas. Y creo que a veces, en las niñas, cuerpos disidentes en sí mismos, pueden pasar desapercibidas estas sutilezas.

Conclusiones

Con este artículo no he llegado a demasiadas conclusiones, entendiendo por conclusiones respuestas a preguntas, sino más bien al contrario: ahora tengo más preguntas y más ganas de continuar leyendo y reflexionando.

He tratado de repensar nuestra práctica clínica, nuestros referentes teóricos y mandatos sociales, y cómo estos pueden afectar a las personas con las que trabajamos. Del mismo modo, he visitado a otras referentes teóricas, más expertas en perspectiva transfeminista, poniéndolas en diálogo con las anteriormente citadas.

Por un lado, concluyo que los cuerpos se construyen siempre a través de otros cuerpos,

que transmiten con el contacto, la mirada, la voz, la escucha, el rostro, los gestos expresivos, las actitudes posturales, el sabor, las praxias y los aromas (manifestaciones corporales), «un conjunto de significantes, valoraciones y mandatos alrededor de aquello que se espera de un cuerpo femenino y de un cuerpo masculino, en un determinado momento histórico y social» (Lesbgueris, 2014).

Por otro lado, vengo a postular que la expresividad psicomotriz que observamos, valoramos, significamos y a veces diagnosticamos, podría estar mediatizada por una manera específica de comprender la sociedad y los cuerpos.

Y finalmente, considero que *re-visitar* nuestros valores e inamovibles mandatos sociales, nuestra idea de qué es y cómo deben ser una niña o un niño, nuestro prejuicio de cómo se vive y como crían en función de la etnia, además de nuestras más internas intimidades, es una proeza absolutamente necesaria.

He tratado de repensar nuestra práctica clínica, nuestros referentes teóricos y mandatos sociales, y cómo estos pueden afectar a las personas con las que trabajamos.

Referencias bibliográficas

- **Aucouturier, B.** (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Editorial Graó.
- **Aucouturier, B.** (2018). *Actuar, jugar, pensar*. Editorial Graó.
- **Bareiro, J.** (2011). Las problemáticas de la subjetividad y la clínica en Winnicott: Verdadero y falso self. *Perspectivas en Psicología*, 8(2), 45–51. <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483549017007.pdf>
- **Beauvoir, S. de.** (2017). *El segundo sexo*. Cátedra.
- **Benincasa, G., Acebo, R., Luna, A., Masabeu, E., & Morales, P.** (2018). *Terapia psicomotriz: Reconstruyendo una historia*. Octaedro.
- **Butler, J.** (2023). *El género en disputa*. Paidós.
- **Bowlby, J.** (2015). *Una base segura: Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Paidós Ibérica.
- **Chesler, P.** (2005). *Mujeres y locura*. Continta Me Tienes.
- **Anzieu, D.** (1974). *El yo-piel*. Biblioteca Nueva.
- **Grosz, E.** (1995). *Space, time and perversion*. Routledge.
- **Rota, J.** (2015). *La intervención psicomotriz: De la práctica al concepto*. Octaedro Recursos.
- **Rodríguez, J. Á.** (2017). *Psicoanálisis para psicomotricistas*. Ediciones Corpora.
- **Lesbgueris, M.** (2014). *¡Niñas jugando! Ni tan quietas ni tan activas*. Editorial Biblos.
- **Sainz, F., & Cabré, V.** (2012). La experiencia terapéutica con un analista suficiente e insuficientemente bueno: Una contribución de Winnicott al psicoanálisis relacional. *CEIR*, 6(3). https://www.psicoterapiarelacional.es/Portals/0/eJournalCeIR/V6N3_2012/12_SainzCabre_La%20experiencia%20terap%C3%A9utica%20con%20un%20analista_CeIR_V6N3.pdf
- **Tustin, F.** (2008). *Estados autísticos en los niños*. Paidós.
- **Winnicott, D. W.** (2002). *Realidad y juego*. Gedisa.
- **García, A. M.** (2010). Falso self. *Revista de Psicoanálisis, Psicoterapia y Salud Mental*, 3(10). <https://teoriaspsicologicas2.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/rev-de-psicoanalsis-falso-self.pdf>

Sostén y estructura.

El medio acuático como facilitador para el abordaje psicomotor de los cuerpos adultos

Holding and Structure.

The aquatic environment as facilitator in the psychomotricity approach with adults' bodies

Javier Andrés Mennielli

Licenciado en
Psicomotricidad y
Educación temprana.
Arteterapeuta y
Especialista en
Integración Corporal en
medio acuático.

Resumen

El abordaje psicomotor de los cuerpos adultos en el medio acuático abre un nuevo campo de visibilidad. Es necesario el trabajo personal del profesional en el campo tónico-postural, ya que se trata de que allí exista un otro que ejerza función de sostén simbólico y corporal, otorgando sentido y significación a lo que el agua per se brinda.

Cada experiencia en y con el agua es singular y no necesariamente siempre placentera. El agua no es para todos ni para todo momento; llegar allí implica un recorrido en la experiencia con el cuerpo, habitar el territorio del medio acuático para habilitar al cuerpo adulto en su búsqueda singular, creando las condiciones para que la persona reedite aquello que trae como trama constituida de su corporeidad.

La función de sostén remite al tiempo presente, a la experiencia tónica, al estar aquí y ahora. Una presencia con menos apariencia y mayor sentido: simpleza y profundidad. El medio acuático constituye, en algunos casos, una intervención oportuna para el abordaje psicomotor y psicocorporal de los cuerpos adultos.

Palabras clave: Cuerpo Adulto - Sostén – Estructuración Psicocorporal – Medio Acuático.

Abstract

The psychomotricity approach with adults' bodies at the aquatic environment opens new fields of visibility. It is necessary the personal work of the professional, at the tonic postural field since it is essential the presence of the other assuming the role of symbolic and body handling, giving sense and meaning to what the water is and gives. Such experience with and in the water is singular and not necessarily always pleasant. The water is not for all people at any time, to get there implies a process of familiarity with the own's body, to dwell the aquatic environment to enable the adult body in its singular search, creating the conditions that allow people to re edit its body structure.

The holding function talks about the present time, about the tonic experience, about being here and now. A presence with less appearance and greater meaning. Simplicity and depth. The aquatic environment is a timely intervention, for some cases, in the psychomotricity approach with adults' bodies.

Keywords: Adult body – Handling – Psychobody structuring – Aquatic environment

Trabajo expuesto en
el Primer Congreso
Internacional de
Psicomotricidad, Ciudad
Autónoma de Buenos
Aires, Argentina. Octubre
2024.

Sostén y estructura. El medio acuático como facilitador para el abordaje psicomotor de los cuerpos adultos

*Estar en lo que se percibe. Un detalle de la vitalidad.
Gesto mínimo que a menudo se esfuma...
Como si la anchura de percibir quedara deshabitada de lo percibido.
Estar en lo que se percibe dando cuerpo al tiempo de nuestra existencia.
Estar que atestigua la vida de otros.*
(MERCADO, 2024, P. 15).

En tiempos de inmediatez, no hablaré de métodos, ni de recetas, ni de técnicas, sino que tomaré posición, aquí y ahora, en lo que proporciona sostén y estructura a una persona adulta desde la intervención de psicomotricidad en el medio acuático. Desde el sostén hacia la estructuración psicocorporal.

¿Cómo dialoga el medio acuático con ese cuerpo receptáculo adulto? (Bergés, 1996).

¿Cómo dialoga el encuentro entre el psicomotricista, el paciente y el espacio habitado del medio acuático?

Para Julián de Ajuriaguerra y René Angelergues (1993), «la relación tónica no es más que experiencia del cuerpo y, a la inversa, el cuerpo es el producto vivido de esta experiencia tónica» (p.14). Considero que la calidad del sostén se optimiza desde un trabajo personal en el campo tónico postural en el medio acuático. Para la Real Academia Española, «posibilidad» es la «aptitud, potencia u ocasión para ser o existir algo».

¿Al habitarse el espacio del medio acuático advendría en condición de posibilidad, en tanto matriz corporizante¹?

¿Se inauguraría allí un lenguaje específico a partir de la experiencia en y con el agua? Acudo a Foucault (1968), permitiéndome establecer la siguiente relación a partir de su escritura:

(...) Una nueva manera de anudar las cosas a la vez con la mirada y con el discurso.

(...) La posibilidad renovada de hablar sobre las palabras. Y de hablar no en el estilo

del comentario (...), llevar al lenguaje lo más cerca posible de la mirada, y a las cosas miradas lo más cerca de las palabras. (...) Se constituye en todo su espesor un nuevo campo de visibilidad (p.132,133).

Según Papandrea y Rodríguez Ribas (2020), podría inaugurarse, entonces, un nuevo campo de visibilidad desde una mirada psicomotriz hacia el cuerpo adulto en su relación con el medio acuático, como estructuraciones psico-corporales donde el cuerpo también está estructurado como un lenguaje «en ligazón» a la estructura psíquica” (p. 26).

El agua, en su envoltura, brinda sensaciones propioceptivas desde el campo exteroceptivo, aportando a sentir el cuerpo unificado. Existe un sostén que el efecto de flotabilidad propicia; sin embargo, se trata de que allí exista un otro que ejerza función de sostén simbólico y corporal, otorgando sentido y significación a lo que el agua *per se* brinda.

Para Levin (1997) «el otro no es una persona ni un ente, sino el espacio simbólico donde el pequeño se va a constituir» (p. 24).

A su vez, Rodríguez Ribas (2020) lo llama *corpórica*, donde «desde la epistemología filosófica del cuerpo anude lo real, simbólico e imaginario de los registros de los sujetos corporizados; donde el cuerpo mismo cuestione, interroge y horade las lógicas de los saberes ya constituidos (...)» (p. 26).

Para Papandrea (2018) «la corporeidad no es una estructura orgánica ni una estructura libidinal, es la integración singular de la cons-

Considero que la calidad del sostén se optimiza desde un trabajo personal en el campo tónico postural en el medio acuático.

1. Calméls (2009) aborda la construcción del cuerpo del niño a partir de la función corporizante de los adultos significativos en la crianza. Sostiene que dicha construcción es identitaria, constituyéndose en esa singular relación corporal.

trucción, entramada y simultánea, del soma y la psiquis» (p. 60).

Por tanto, al crearse las condiciones para que la persona adulta perciba y comprenda su cuerpo de otro modo —reedite—, dado que las características del medio serán peculiares, la experiencia podrá ser exclusiva, singular e irrepetible, llevando tal vez a la superficie lo que subyace en su memoria corporal, en la trama constituida de una corporeidad que la historia en relación significativa con los adultos fundantes de la crianza forjó.

Lesage (s/f) refiere que «las experiencias inducidas por la estructura del cuerpo también son los elementos que estructuran el cuerpo y lo insertan en una trama de significantes individuales y socioculturales» (p. 28).

Evoco la imagen del río, las corrientes subterráneas con sus cauces, dinamismos, velocidades, sentidos, que solo se comprueban sumergiéndose o viendo los signos que lo superficial deja ver con disimulo.

Recordando que somos 70% agua, que nuestro organismo se gesta en un medio acuoso, que en nuestra existencia el agua representa la vida y que todo ser vivo necesita del agua para vivir, ¿qué le induce el agua al cuerpo en lo físico y en lo simbólico? ¿Qué representa el agua para cada persona adulta en su historia de vida?

Cada experiencia en y con el agua es singular y no necesariamente siempre placentera. El agua no es para todos ni para todo momento; llegar hasta ella implica un recorrido en la experiencia con el cuerpo, habitar el territorio del medio acuático para habilitar al cuerpo adulto en su búsqueda singular, trayendo consigo un amplio trayecto en su historia.

Papandrea (2018) nos dice que «en relación con el cuerpo del adulto, en cambio, asistimos al encuentro de una modalidad funcional propia, ya integrada de alguna manera, es decir, una posición subjetiva» (p. 62).

Hallarse en eje para salir al mundo desde la función estructurante que por excelencia es el «sostén», entendido desde la perspectiva de Winnicott (1972), en una dinámica tónico postural funcionante, utilizando, según el mismo autor, la *transicionalidad* del medio acuático como oportunidad, como espacio potencial creador de experiencias. Una apertura dinámica habilitando al cuerpo en un medio que lo contornea, delinea, contiene, y sostiene, permitiendo su expansión.

Para Leticia González et al. (1995):

Las atribuciones, las propiedades, las cualidades, el funcionamiento y, fundamentalmente, la existencia del cuerpo, se presentan en el suceder de la mirada y del lenguaje. En presencia de otro que asiste con su mirada y con su palabra al cuerpo funcionante. Pero hay una condición que es el espacio: se entra en el juego con dos campos tónicos-posturales (...) y, allí, en el sostén de la diferencia, emerge el cuerpo (p. 29).

El medio acuático es una intervención oportuna, en algunos casos, para el abordaje psicomotor y psicocorporal de los cuerpos adultos

Así como el agua precisa decantar las impurezas para aclararse, requiere del oxígeno para crear vida, nace de vertientes desde el centro de la tierra y toma un cauce con sus rectas, curvas, hasta llegar al mar y expandirse, los procesos singulares han de encontrar su espacio, su tiempo y su ritmo para desarrollarse.

Este proceso, que se inicia con el sostén y culmina en la estructuración psicocorporal, permite a la persona adulta manifestar su singular modo de ser y estar en el mundo

La vida me enseñó que el cambio no se impone desde fuera, sino que brota desde el centro, desde el eje, y, al igual que en el desarrollo neurofisiológico, se expande hacia la periferia. Es en ese eje donde se inscriben las huellas del

Evoco la
imagen del río,
las corrientes
subterráneas
con sus cauces,
dinamismos,
velocidades,
sentidos, que solo
se comprueban
sumergiéndose o
viendo los signos
que lo superficial
deja ver con
disimulo.

Sostén y estructura. El medio acuático como facilitador para el abordaje psicomotor de los cuerpos adultos

sostén primario, fundamento de la estructuración psicocorporal. Desde esta perspectiva, es preciso que el profesional sepa con qué cuenta en su bagaje. Es necesario haber sido y ser sostenido para poder sostener. Cuando los recursos con los que cuenta son la articulación entre la experiencia de vida, la formación profesional, el trabajo personal y el espacio de supervisión, se pone en valor reconocerse como adulto para, desde allí, intervenir en este campo específico de psicomotricidad en el medio acuático con y para personas adultas.

La experiencia con el agua emerge como reedición de la escritura del cuerpo

Papandrea (2022) asevera en el Decálogo de la adultez que se trata de acompañar —desde posiciones inéditas en el aspecto relacional— aquello que se presenta como:

una organización o estructura psicomotriz y psicocorporal porque no es posible ya borrar lo que se ha inscripto y «escriturado» como trazo subjetivo y corporal. Se trata en todo caso de re-trazos, al decir de José Ángel R. Ribas, «imprimir nuevas experiencias» (p. 22).

En el medio acuático, la proximidad y el contacto cuerpo a cuerpo suelen ser necesarios, lo que plantea interrogantes sobre la función de sostén que asume el terapeuta en psicomotricidad.

El arte del sostén.

Del ser sostenido hacia sostener. Autosostén.

¿Quién sostiene al que sostiene?

¿Qué sucede cuando se rompe la trama de sostenes?

¿Será que un sostén disfuncional genera síntoma en el cuerpo?

Una trama con tensores firmes o flojos que asientan en progresivos aseguramientos o debilitamientos.

¿Cómo pensar la función del sostén en la adultez?

¿Cómo me implico para sostener?

¿Qué aspecto de mi sostén se presenta, metaboliza en el encuentro con ese otro al que me ofrezco?

¿Qué habilitación es necesaria para sostener?

¿Qué necesito *habilitar-me* para ser sostenido?

En la infancia, el sostén se establece desde uno hacia otro, en una asimetría corporal propia del momento evolutivo. En la adultez, en cambio, el sostén se construye entre uno y otro. Esto nos invita a preguntarnos: ¿qué parte de mi (auto)sostén ofrezco al otro?

Un colega y amigo, el Dr. en Psicología y psicomotricista Walter Moure, expresó con contundencia en un encuentro de experiencias en el medio acuático: «El autosostén es sofisticado».

Se trata de salir de la ecuación de que yo te sostengo, vos me sostenés, en una línea unívoca, en que la suelta de uno provoca la caída del otro. Entre dos la responsabilidad es compartida, ese sostén es una construcción de autoobservación, de observación, de escucha mutua, de complicidad, de ajustes y desajustes, de darle lugar a la fluctuación tónico postural emocional. Una red que implica lo neurobiológico, la estructura corporal, lo relacional, el tiempo y el espacio, lo tónico emocional, la historia singular, la plena corporeidad. En resumen, hablamos de un mutuo aporte, no de ser soporte ni de soportar.

Sostener, envolver, tener, retener, acaparar, sujetar, tolerar, dejar, apoyar, soltar... En el ir siendo sostén, ¿todas son parte del proceso, fluctuando sin orden, pero con presencia?

Reconocerse en estos estados, dejando a un lado el cliché de lo óptimo, es un acto de valentía. Se diría que es subversivo reconocer la vulnerabilidad en los pasajes, en el diálogo con el otro, la experiencia tónica que surge

Es necesario haber sido y ser sostenido para poder sostener.

En el medio acuático, la proximidad y el contacto cuerpo a cuerpo suelen ser necesarios, lo que plantea interrogantes sobre la función de sostén que asume el terapeuta en psicomotricidad.

Estar en sincronía con el medio acuático para ofrecer un contexto de oportunidad, un territorio para que el cuerpo se expanda en su consistencia.

del encuentro de dos estados, similares o distintos, hasta encontrar el punto de esa sensación de estar aquí y ahora, en presencia. Tal vez dure un instante para luego entregarse al desequilibrio y hallar un nuevo punto de equilibrio. Fluctuación en todos los sentidos: físico, emocional, corporal, psicocorporal. El agua potencia este proceso en un marco terapéutico de intervención psicomotriz.

Piel de agua

Estar en sincronía con el medio acuático para ofrecer un contexto de oportunidad, un territorio para que el cuerpo se expanda en su consistencia.

Al experimentar tónico-posturalmente lo sutil del sostén en el medio acuático, me encuentro con la tensión superficial del agua, llamada «piel de agua» —su tono—, lo que me conduce a pensar en sus relaciones con el tono de sostén del profesional, en diálogo con el tono del paciente y su influencia en la estructura en presencia, aquí y ahora, al sostener.

En la flotación, lo que para uno puede resultar una experiencia placentera, para otros puede representar un vacío que produce temor y tensión. En flotación, los efectos de la gravedad terrestre cambian y los puntos de sostén ponen más en evidencia la necesidad de la función de ese otro que lo ejerce; el agua facilita la flotación, pero deja en evidencia la consistencia de la corporeidad de la persona. Desde allí puede abrirse un universo hacia el silencio y los sonidos de su propio cuerpo, o el extremo de una sensación de vacío. Entregarse a esa experiencia implica un desafío. Entrar en contacto profundo con su propio cuerpo, con sus sonidos por el efecto transmisor de vibraciones y amplificador del agua, con los de la persona que le brinda sostén, hallarse en sensaciones, emociones, imágenes; las huellas en su cuerpo ligadas a su propia historia en y con el agua.

La necesidad de volver a sentir los pies en la tierra muchas veces se impone, porque se precisa percibir su tono en relación a la fuerza de gravedad, los apoyos.

El psicomotricista, con su escucha y observación, acompaña estos procesos, otorga sentido a la recepción de esa vivencia para que allí ancle en experiencia, haciendo posible el pasaje de, por ejemplo, una caída al sostén, validando lo que esa persona siente, dando tiempo y espacio para que pueda evocar, *re-significar*, elaborar y transitar lo que precise.

El estar en eje, o fuera de eje, se pone en mayor evidencia.

Existe una interacción dinámica en flujo constante entre el psicomotricista, el paciente y el agua.

¿Qué sostiene cuando no hay suelo?

Definir lo que hacemos como psicomotricistas no nace de palabras de otros, de reproducciones de técnicas, o de métodos. Por el contrario, habla de la honestidad en la congruencia de vivir existiendo, para que existir tenga consistencia y para que el cuerpo cobre sentido y significación en su psico corporeidad. Allí es imposible pensar que no haya existido otro, al menos, en ese acontecimiento que es nacer al cuerpo. Ese nacimiento necesita ser reeditado tantas veces como la historia misma personal necesita ser narrada.

En el agua, el pasaje por distintos planos, el tránsito del apoyo al sostén, implica dinamizar las estructuras y hallar la relación entre las subestructuras corporales y las transiciones.

¿El pasaje del apoyo seguro al sostén, es dejar la seguridad o construirla al interior?

Leer al agua en mi cuerpo

Para Winnicott (1993) «la integración está estrechamente ligada a la función ambiental de sostén. La integración logra la unidad» (p. 80).

Definir lo que hacemos como psicomotricistas no nace de palabras de otros, de reproducciones de técnicas, o de métodos.

Sostén y estructura. El medio acuático como facilitador para el abordaje psicomotor de los cuerpos adultos

En la experiencia personal, leer al agua en mi cuerpo me ha permitido sentir su integración. Ir a lo simple para hallar la profundidad. Winnicott (1997) nos dice que «en asuntos humanos lo más complejo solo puede desarrollarse a partir de lo más simple» (p. 13).

Fuera de todo cliché, hallarme en el aquí y ahora o transitar en tiempo presente ha sido, y es, un desafío para no caer en ser productivo terapéuticamente, no ser un proveedor de sensaciones y, en palabras de Lesage (s/a), ser creadores de sentido para «conferírsele a una corporalidad despojada de él» (p. 30).

Creo que únicamente cuando se tiene sostén en el tiempo presente se puede acceder a la

profundidad y a la libertad. En mi recorrido, mi trabajo personal en el agua, el acceso a explorarme en su dialógica con mi cuerpo, me dio ese regalo.

Inicié este relato mencionando que no focalizaría en técnicas ni métodos, sino en mi experiencia, y de esto se trata. La función de sostén habla del tiempo presente, de la experiencia tónica, del estar aquí y ahora, de mi presencia en el mundo en ese instante en que me brindo a otro. Una presencia con menos apariencia y mayor sentido. Simpleza y profundidad.

No se trata sólo de existir, sino de vivir la existencia.

En la experiencia personal, leer al agua en mi cuerpo me ha permitido sentir su integración. Ir a lo simple para hallar la profundidad.

Referencias bibliográficas

- **Ajuriaguerra, J., & Angelergues, R.** (s.f.). De la psicomotricidad al cuerpo en la relación con el otro. A propósito de la obra de Henry Wallon. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, (45).
- **Bergés, J.** (1996). El cuerpo y la mirada del otro. *Crónicas Clínicas en Relajación Terapéutica y Psicomotricidad*, (4).
- **Calmels, D.** (2009). *Infancias del cuerpo*. Ediciones Puerto Creativo.
- **Foucault, M.** (1968). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- **González, L., Di Coste, S., Aragón, R., & Rozental, A.** (1995). Una experiencia en relajación terapéutica con una paciente adolescente y su madre: Avatares de una cura. *Crónicas Clínicas en Relajación Terapéutica y Psicomotricidad*, (1).
- **Lesage, B.** (s.f.). Tono, postura, verticalización y estructuración del sujeto. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/729253740/B-Lesage-Tono-postura-y-verticalizacion>
- **Levin, E.** (1997). *La infancia en escena: Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor*. Nueva Visión.
- **Mercado, P.** (2024). *Deambular la inquietud*. Ediciones Campo Grupal.
- **Papandrea, A.** (2017). *Abordaje psicomotor de adultos: Relaciones entre lo psicomotor y lo psicocorporal en adultos jóvenes y de mediana edad*. Imago Mundi.
- **Papandrea, A.** (2022). Decálogo de la adultez: Hacia una psicomotricidad adulta en y para todo el ciclo vital. *Entrelíneas: Aportaciones Interdisciplinarias*, (49). Recuperado de <https://app-psicomotricistas.net/>
- **Papandrea, A., & Rodríguez Ribas, J. A.** (2021). *Lecturas de cuerpos presentes: Conversaciones entre psicomotricidad y psicoanálisis*. Ediciones Corpora.
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (s.f.). *Diccionario panhispánico de dudas* (2.ª ed.). Recuperado de [https://www.rae.es/dpd:contentReference\[oaicite:30\]{index=30}](https://www.rae.es/dpd:contentReference[oaicite:30]{index=30})
- **Rodríguez Ribas, J. L.** (2020). *Re-trazos en el aire: Escritos sobre clínica psicomotriz de orientación lacaniana*. Ediciones Corpora.
- **Winnicott, D. W.** (1972). *Realidad y juego*. Gránica Editor.
- **Winnicott, D. W.** (1993). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador: Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Paidós.
- **Winnicott, D. W.** (1997). *Conozca a su niño: Psicología de las primeras relaciones entre el niño y su familia*. Paidós.

Volviendo a la sala de «psico»

Resumen

En este escrito reflexiono sobre lo que me aporta en estos momentos volver a observar sesiones de psicomotricidad y compartir esta experiencia con otros profesionales.

Palabras clave: observación, juego, psicomotricidad, colaboración.

Estrella Masabeu Tierno

Maestra, psicomotricista y psicóloga. Colaboradora del GREP (Grupo de Investigación en Educación Psicomotriz) de la UAB. Socia de la APP.

Introducción

Volver a observar sesiones de psicomotricidad educativa en escuelas donde esta disciplina es valorada y acompañada por psicomotricistas con una sólida formación, está siendo para mí una experiencia profundamente enriquecedora. Para contextualizar la situación, explicaré que vuelvo a la sala ya jubilada, después de haber trabajado durante años con grupos de ayuda terapéutica, así como acompañando sesiones en las que participaban niñas y niños de infantil, con o sin sus familias.

Durante los tres últimos cursos escolares, he tenido la oportunidad de poder reflexionar, junto con otros profesionales con los que colaboramos en el Grupo de Investigación en Educación Psicomotriz (GREP) de la Universitat Autònoma de Barcelona, qué ocurre en una sesión de psicomotricidad, a partir de unas hipótesis previas que habíamos elaborado.

Podría ordenar en tres categorías las reflexiones a que me ha llevado esta experiencia y las vivencias experimentadas, si es que se puede delimitar lo que emociona dentro de unos parámetros excluyentes.

Observación del juego como motor del desarrollo infantil

La realidad en muchas escuelas es que el psicomotricista debe atender a un grupo más numeroso de lo que sería aconsejable, y esto hace que se deba garantizar, sobre todo, la integridad física y afectiva, observar en general cómo se desarrollan los juegos, y atender a las demandas más significativas y urgentes. No obstante, es muy difícil que el psicomotricista pueda llegar a poder ver y atender las necesidades de todos.

Teniendo en cuenta esta realidad que, aunque no sea ideal, sí que facilita un espacio seguro de juego y expresión que se vive con mucha alegría e intensidad, vemos que los niños nos integran rápidamente como observadores necesarios de sus juegos, ya sea con la mirada, viniendo a explicarnos algo importante, preguntándonos lo que hacemos, haciéndonos pequeñas demandas o, si algún día no podemos asistir a la sesión, preguntando el porqué de nuestra ausencia.

Como dice Franch (2022), la observación del juego infantil, que nos permite la formación teórica y práctica recibida, no debería cen-

trarse inicialmente solo en los parámetros de observación evaluables y cuantificables que conocemos. Ante todo, deberíamos estar dispuestos a dejarnos sorprender por lo que observamos, admirar la infinita capacidad que tienen los niños para decirse corporalmente y, posteriormente, comenzar a reflexionar sobre lo que vemos y el sentido que pudiera tener.

En las sesiones de observación a las que he podido asistir, he podido constatar el profundo deseo que tienen los niños de ser mirados en lo que hacen. Cuando la mirada del psicomotricista no llega a todas partes, sabiendo que es imposible, los niños buscan la mirada y reconocimiento de los observadores. Saben que estamos ahí para verlos jugar y nos utilizan como «el otro» que reconoce lo que están haciendo. De este modo, sus acciones adquieren también significado para ellos.

Esto me lleva a reflexionar sobre la necesidad que tienen los niños de jugar en presencia del otro y en cómo repercute esto en la construcción de la propia identidad. Sobre este punto, Rota (2015) nos dice que:

para construir la propia identidad, el niño necesita del otro. Es en el interior de la dinámica de relación donde el niño se siente, se percibe y se representa. El reconocimiento de sus sensaciones por parte del adulto hace nacer en el niño las emociones, lo que lo humaniza y lo constituye como persona (p.59).

Benincasa (2018, p.31), refiriéndose a la terapia psicomotriz, señala que: «cuando observamos a un niño que entra en relación con nosotros, sabemos que, por medio de su modalidad de "jugarse" el propio cuerpo, nos transmite, más o menos inconscientemente, cuál es su manera de estar en el mundo».

Es a partir de las reflexiones compartidas con

estos autores que me sitúo en el papel de observadora, para intentar comprender lo que los niños nos quieren decir cuando juegan.

Colaboración con otros profesionales

La colaboración supone estar abierto a compartir lo que sabemos con otros profesionales que también poseen saberes en el ámbito en cuestión, los cuales pueden complementar los propios. Implica pensar conjuntamente sobre un objetivo acordado en el que todas las partes pueden aportar. El pensamiento de uno estimula el pensamiento de los otros, y así se va generando nuevo conocimiento, que siempre es más completo del que se obtendría de manera individual.

Siempre he creído en la necesidad de compartir con otros profesionales, más aún cuando nuestro trabajo se realiza dentro de una sala cerrada, y al acabar la sesión nos hacemos muchas preguntas que nos gustaría comentar con alguien.

Si estamos en la escuela, sería deseable tener tiempo para hablar con el tutor responsable de esa clase, pero si trabajamos en el ámbito terapéutico, es imprescindible colaborar y coordinarse con los diferentes profesionales que pueden estar atendiendo al niño en estos momentos. Sin esta colaboración, podríamos tener una visión sesgada del entorno y del desarrollo de este niño que puede perjudicar nuestro trabajo terapéutico.

Cuando trabajé con niños en pequeños grupos terapéuticos, apreciaba enormemente las reuniones de coordinación en las que participaban las maestras y la psicopedagoga de la escuela, que estaban atendiendo a estos niños. Compartir las observaciones de profesionales de distintos campos de actuación facilitaba la comprensión de la historia del niño y permitía hacer los ajustes necesarios, tanto en la intervención terapéutica como en el entorno escolar.

En las sesiones de observación a las que he podido asistir, he podido constatar el profundo deseo que tienen los niños de ser mirados en lo que hacen.

Actualmente, el hecho de ser colaboradora en el GREP de la UAB facilita que pueda colaborar con otros profesionales. Según informa en su web GREP (s.f.):

Este es un grupo de investigación consolidado (2021-SGR-0747), que pretende avanzar en el reconocimiento y consolidación de la educación psicomotriz como disciplina científica. Su investigación gira alrededor de identificar los factores clave y condiciones básicas que permiten diseñar, innovar y aumentar la calidad del modelo formativo teórico, práctico, corporal e investigador (...) a través de generar nuevos conocimientos teórico-prácticos y de establecer conexiones entre la formación en la educación superior y la práctica en los centros educativos

Aprecio especialmente de estas «investigaciones colaborativas» el diálogo para compartir puntos de vista, el respeto a las ideas y la capacidad de llegar fácilmente a acuerdos en relación a los cambios que se pueden producir en las hipótesis iniciales de trabajo.

Me gusta relacionar este aprendizaje, que compartimos y elaboramos, con alguna de las teorías de Vygotski (2000) en que nos habla de la «Zona de Desarrollo Próximo» (ZDP) en relación al aprendizaje y la importancia que las relaciones sociales tienen en su desarrollo. Me motiva contar con otros colegas que me «estiran» para llegar más lejos de lo que yo sola podría.

Bueno (2023) comenta el estudio de De Felice y sus colaboradores (2022) en el que explican por qué aprendemos mejor con otras personas, de manera social o cooperativa, que cuando solo aprendemos de otras personas.

Apuntan que el aprendizaje por imitación se sustenta en las neuronas espejo, que están distribuidas por todo el cerebro y, por tanto, entran en juego más aptitudes y acti-

tudes. Al mismo tiempo, se activan sistemas de sincronización neural y se incrementa la motivación, aumentando así la eficiencia del funcionamiento del cerebro.

Transmisión de conocimientos adquiridos

Es cierto que muchos conocimientos se adquieren con la experiencia, pero siempre es más fácil si se posee una buena formación de base sobre el tema en cuestión, así como si se tiene un buen acompañamiento en el propio proceso de aprendizaje.

Sé que estamos inmersos en una sociedad digital que nos facilita la transmisión de conocimiento con una facilidad y velocidad que yo nunca habría imaginado, pero quiero poner de relieve la necesidad de las comunicaciones presenciales que nos permitan escuchar, pensar, responder y compartir con el otro de manera sincrónica.

Esto es aún más relevante en nuestra disciplina, en la que sabemos lo importante y necesaria que es la comunicación, no verbal en muchos casos, para captar matices y comprender el todo.

No solo debemos transmitir ideas o conocimientos, lo cual es cierto que se puede hacer escribiendo, aunque la experiencia me dice que los psicomotricistas somos más de hacer que de escribir. Nuestra transmisión de conocimientos en el campo de la psicomotricidad debería tener también ese añadido que le pedimos a una buena formación en psicomotricidad: la formación presencial y la vivencia. Una transmisión de conocimientos presencial, vivida y en la que nos podamos emocionar conjuntamente con lo que se está transmitiendo.

Un conocimiento que no se comparte, sino que, de alguna manera, se pierde, y se queda anclado en la mente –con mucha suerte–, o en los papeles de la persona que los ha elaborado.

No solo debemos transmitir ideas o conocimientos, lo cual es cierto que se puede hacer escribiendo, aunque la experiencia me dice que los psicomotricistas somos más de hacer que de escribir.

Considero necesario que el conocimiento adquirido se transmita, especialmente si tenemos en cuenta que el conocimiento se adquiere, después de un proceso de reflexión, añadiendo nuevas informaciones a los conocimientos que ya tenemos.

Como dice Benincasa (2018) en el epílogo del libro, en el trabajo de reflexión conjunta del grupo de estudio de terapia psicomotriz se han integrado conocimientos de autores de diferentes disciplinas, y la reflexión plasmada en el libro puede dejar una herencia a quien venga después para poder profundizar más tanto en la teoría como en la práctica.

Es por eso que valoro en estos momentos la conversación e intercambio de opiniones con los psicomotricistas que me permiten hacer estas observaciones. Momentos en que la transmisión de conocimientos es bidireccional.

Conclusiones

Nuestra manera de ser psicomotricistas observando e intentando comprender lo que nos dicen los niños, especialmente en edades en las que aún no se pueden expresar fácilmente con el lenguaje, deja en nosotros una engrama con la que seguimos observando y analizando nuestro alrededor en las situaciones más cotidianas, ya sea cuando vemos un niño en la calle o cuando participamos en encuentros sociales.

El conocimiento que nos ha aportado nuestra experiencia profesional no es solo un conocimiento empírico adquirido en nuestro quehacer cotidiano, si no que hemos ido adquiriendo un conocimiento técnico que nos ha «obligado» a recurrir a teorías y conceptos científicos o filosóficos que van dando sentido a nuestra práctica.

No sería ético que este conocimiento adquirido con la ayuda de tantos quedara únicamente en nuestras memorias. Creo que debemos

compartirlo si esto ayuda a que los nuevos profesionales en este campo puedan elaborar a partir de aquí y ayudar entre todos al desarrollo de la psicomotricidad como disciplina considerada y consolidada.

Quizás nosotros también debemos dar el paso «del acto al pensamiento» del que hemos hablado tantas veces cuando nos referíamos a los niños, y ahora que ya «no actuamos», deberíamos compartir nuestro conocimiento para poder seguir reflexionando entre todos.

Es por estas razones y también, no voy a negarlo, por el placer que me produce ver niños jugando felizmente, que continúo participando en estos espacios junto con otros profesionales.

Referencias bibliográficas

- **Benincasa, G.** (2018). La psicomotricidad se interesa por el cuerpo. En G. Benincasa, R. Acebo, A. Luna, E. Masabeu y P. Morales (Coords.), *Terapia psicomotriz: reconstruyendo una historia* (pp. 29–34). Editorial Octaedro.
- **Bueno, D.** (2023, 3 de febrero). Aprender dels altres és bo, però aprendre amb els altres és millor. *Ara*. https://www.ara.cat/ciencia-medi-ambient/aprendre-dels-altres-bo-aprendre-altres-millor_1_4614788.html
- **De Felice, S., de C. Hamilton, A. F., Ponari, M., & Vigliocco, G.** (2022). Learning from others is good, with others is better: The role of social interaction in human acquisition of new knowledge. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 378(1870), 20210357. <https://doi.org/10.1098/rstb.2021.0357>
- **Franch, N.** (2022). Sobre la observación. *EntreLíneas*, (50), 23–25. Webs UAB
- **GREP. (s.f.)**. ¿Qué pretendemos? *Grup de Recerca en Educació Psicomotriu*. <https://webs.uab.cat/grepuab/es/que-pretendemos/WebsUAB+10WebsUAB+10>
- **Rota, J.** (2015). *La intervención psicomotriz: De la práctica al concepto*. Editorial Octaedro. AbeBooks
- **Vygotski, L. S.** (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Trad. L. F. Blanco). Editorial Crítica.

Quizás nosotros también debemos dar el paso «del acto al pensamiento» del que hemos hablado tantas veces cuando nos referíamos a los niños, y ahora que ya «no actuamos», deberíamos compartir nuestro conocimiento para poder seguir reflexionando entre todos.

Encuentro APP: Psicomotricista Júnior

Comisión de profesión y formación de la APP

El pasado sábado 30 de noviembre de 2024 se llevó a cabo un nuevo encuentro online organizado por la Comisión de Profesión y Formación de la APP, a fin de escuchar y recoger las inquietudes y necesidades que presentan los psicomotricistas más jóvenes en referencia a la formación y el ejercicio profesional.

La APP, desde sus inicios en el año 1991, ha procurado la reunión de diferentes profesionales de la psicomotricidad y de diferentes voces, con el objetivo de velar por un reconocimiento de la profesión.

La idea del tema elegido para este octavo encuentro se enmarca en la preocupación debido a la escasa participación de los socios psicomotricistas más jóvenes en reuniones y presentaciones, en jornadas y/o congresos, así como su limitada implicación en el funcionamiento de la asociación.

El resultado del encuentro fue muy interesante y enriquecedor: surgieron diversas reflexiones relacionadas con el limitado conocimiento que existe, en algunas comunidades del Estado español, sobre la psicomotricidad por parte de los docentes. Como

consecuencia, se evidencian importantes dificultades para iniciar proyectos educativos cuando se incorporan por primera vez como maestros de Infantil o Primaria en un centro, recién finalizada su formación específica como psicomotricistas. En el mejor de los casos, la psicomotricidad, muy alejada de lo que hemos aprendido en nuestra formación, se oferta como actividad extraescolar, pero raramente se contempla en los proyectos educativos del centro.

Por otra parte, se planteó la «falta de cuerpo» que existe en la formación inicial de los docentes. El cuerpo es el gran olvidado en la educación primaria. Hay que realizar un gran esfuerzo para explicar lo que queremos hacer y por qué, siendo difícil no dejarse arrastrar por la inercia del funcionamiento de un centro al que acabamos de incorporarnos.

Algunas compañeras hablaban de la necesidad de acompañamiento y formación continua que requiere la profesión de psicomotricista, y de encontrar espacios de supervisión para no sentirte solas. Hay cierto temor a compartir lo que hacemos por inseguridad.

La APP, desde sus inicios en el año 1991, ha procurado la reunión de diferentes profesionales de la psicomotricidad y de diferentes voces, con el objetivo de velar por un reconocimiento de la profesión.



Otras dificultades están relacionadas con la situación laboral, la temporalidad y la falta de estabilidad al inicio de la carrera profesional.

Una compañera de un centro psicopedagógico planteó la dificultad de encontrar personas formadas para trabajar en el ámbito de la terapia psicomotriz, argumentando que la formación está muy centrada en el ámbito educativo.

A partir de estos comentarios y reflexiones, se plantearon diversas propuestas que enumeramos a continuación y cuya viabilidad nos comprometimos a estudiar. Algunas de ellas serían:

- La creación de un directorio de profesionales de la psicomotricidad, previa autorización de los mismos, para un mayor

conocimiento entre todos nosotros, si fuera posible, especificando entornos de trabajo.

- La necesidad de difundir a otros colectivos profesionales en qué consiste la psicomotricidad, para que haya un conocimiento y demanda de la misma.
- En la misma línea, difundir la psicomotricidad en revistas de amplia divulgación que traten temas de la infancia.
- Facilitar el contacto entre profesionales del ámbito de la misma comunidad autónoma.
- Preparar un encuentro de presentación de experiencias, llamando a la participación de aquellos psicomotricistas más jóvenes.

A partir de estos comentarios y reflexiones, se plantearon diversas propuestas que enumeramos a continuación y cuya viabilidad nos comprometimos a estudiar.



Filosofía(s) para psicomotricistas

José Ángel Rodríguez Ribas

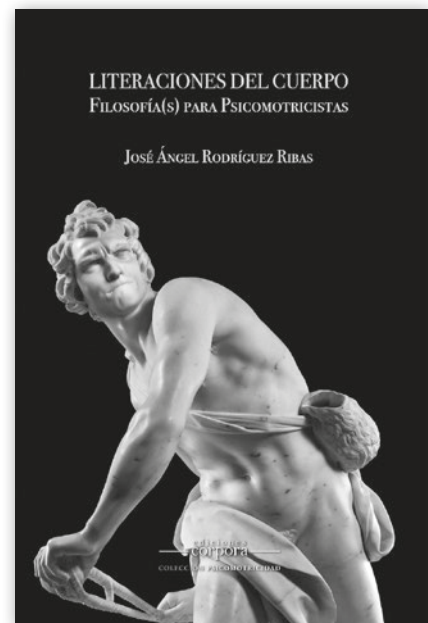
Literaciones del cuerpo. Filosofía(s) para Psicomotricistas

Ediciones Corpora

José Ángel Rodríguez Ribas nos ofrece el cuerpo de este libro, en el que sus palabras corporizan su deseo de saber y la indagación constante en torno al trípode: psicoanálisis, filosofía y psicomotricidad.

Las líneas de esta larga investigación se fueron precipitando en diferentes publicaciones del autor, vertientes que alimentan, de un modo u otro, su actual producción.

El estudio sobre la temática del cuerpo genera un remolino de palabras que bordea el agujero que implica su condición de enigma y misterio. En esta fuerte apuesta, el autor se atreve, sin cobardía, a interrogar las miradas, tratamientos y conceptos del cuerpo que, como vehículos del capitalismo, *forcluyen* la subjetividad. Esa apuesta, de la mano de la clínica psicoanalítica de orientación lacaniana, conserva, todavía hoy, el mismo carácter subversivo, aquel con el que Sigmund Freud y Jacques Lacan revolucionaron las ideas de su época. En la actualidad, sigue siendo revolucionario intentar arrojar luz y subvertir los mandatos del discurso que impera y comanda la vida y los cuerpos, no sin sujetos. Pensar, interrogar, en una búsqueda para hacer aparecer lo transversal en los



conceptos y la posición ética desde donde se ha planteado. Como dice el autor: «A cada temporalidad, su cuerpo propio».

No es sin una posición política que se han ido efectuando las diferentes concepciones y tratamientos del cuerpo, sobre el cuerpo y en el cuerpo. Las siguientes líneas también parten de una política que traza las coordenadas para revalorizar y poner de nuevo de relieve algo amenazado o con posibilidad de extinción: la clínica.

Ese cuerpo, que el psicoanálisis desde Freud subrayó como fragmentado, es el reflejo de su estudio e investigación. A lo largo de la historia del pensamiento, el autor nos demuestra las fragmentarias miradas de los distintos cuerpos teóricos de la filosofía, hasta el punto de afirmar, de una manera sintética y brillante: «habría tantos “cuerpos” como movimientos filosóficos: un cuerpo para cada *corpus*».

Para ello, nos invita a sumergirnos en el largo río de la historia de la Filosofía, a bucear entre sus desarrollos, miradas, pensamientos sobre el cuerpo, y poder descubrir aquello que en las profundidades ha ido bañando con sus aguas, más o menos claras, distintos modos de tratamientos, ideologías y problemas epistémicos.

Tal invitación nos ubica de frente a lo que podríamos denominar un *collage*, que es el modo en el que procede, para Jacques Lacan, la enseñanza del psicoanálisis.

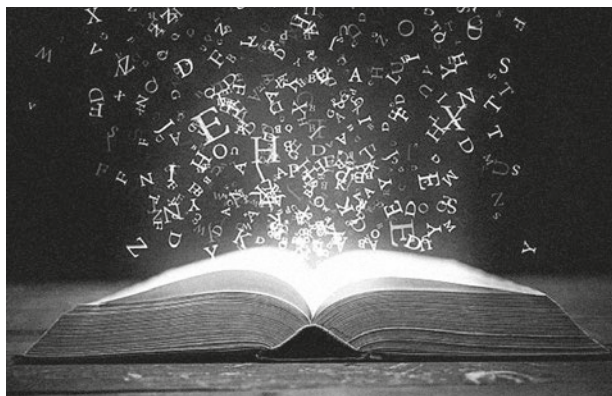
Abandonando la omnipotencia de que todo encaje y renunciando a la idea de presentar una teoría unificada, José Ángel consiente en que el conjunto de las piezas sueltas permita dar lugar a la falta que, en palabras de Lacan, «constituye todo el valor de la propia obra figurativa, por supuesto, cuando es una obra lograda» (Lacan, J. *El seminario*, libro 10, *La angustia*, 1999, p. 187. Editorial Paidós).

Celebro esta obra lograda que abre las puertas, una vez más, a las disciplinas que trabajan con el cuerpo e invita a profundizar en los fundamentos que condicionan o guían su práctica. Obra con valor de uso, que no remite al término «utilitarista» que propugnaba Jeremías Bentham, sino a algo que tiene más que ver con la posibilidad de servirse de ello para ir más allá. Herramientas para reflexionar sobre desde qué lugar hacemos lo que hacemos cuando se trata de nuestra intervención con el cuerpo hablante.

«Cuerpo como extensión, cuerpo máquina, cuerpo espiritual, cuerpo sustancia, alma carnal, cuerpo vitalidad, cuerpo identificado, cuerpo capacitado, cuerpo agradecido, cuerpo identidad, cuerpo resistencia, tener un cuerpo, cuerpo soberano, cuerpo mercancía, cuerpo imagen, cuerpo sexuado, cuerpo gozante... y más. ¿Desde qué paradigma actuamos los que ponemos nuestro propio cuerpo en el trabajo con otros? He aquí, con ustedes, una rigurosa y valiosa obra que despierta una lectura activa y nos despabila en forma de debate y polémica que, al leerla, nos provoca e interpela a renunciar a la “necedad”» (Lacan, J. *El Seminario 20: Aún*, 2015, p. 20. Editorial Paidós).

No exagero: la siguiente obra permite sentirse parte de ella, ser navegantes en estas líneas y convertirse en protagonistas. ¡A tomar el timón, entonces!

No exagero: la siguiente obra permite sentirse parte de ella, ser navegantes en estas líneas y convertirse en protagonistas. ¡A tomar el timón, entonces!



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



MASTER UNIVERSITARIO DE
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
Especialidad arte, cuerpo y movimiento.
UNIV. AUTÓNOMA 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.
Telèfon: 666 857 607
Referente: Carolina Nieva Boza
http://www.uab.es/postgrau/

MASTER EN PSICOMOTRICIDAD
PREVENTIVA – EDUCATIVA Y
TERAPEUTICA •
UNIVERSITAT DE VIC
Referente: Raquel Pujols
raquel.pujols@uvic.cat

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

MÁSTER DE FORMACIÓN PERMANENTE
EN EDUCACIÓN Y TERAPIA PSICOMOTRIZ
UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI DE
TARRAGONA.
Referente: Gisela Ferré Rey
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: M^a 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: M^a Sonsoles Alonso
psicomotricidadrelacion@gmail.com
www.magalean.com
610 247 888



¿QUIERES PUBLICAR EN LA REVISTA ‘ENTRELÍNEAS’?

Puedes escribir sobre investigación, revisiones teóricas,
tus experiencias, tus opiniones, otras técnicas corporales...

Infórmate:



www.app-psicomotricistas.net/revista

**¿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



