

Psicomotricidad Relacional y Educación Física

André Lapierre

André Lapierre es profesor en Educación Física y fisioterapia; presidente de la Sociedad internacional de Analistas Corporales; creador de la psicomotricidad relacional y del análisis corporal.

Es también director científico de la Escuela de Psicomotricidad de Alessandria, Italia.

Autor de numerosas obras científicas y de divulgación, tales como "La realización física, educación psicomotriz en la escuela maternal" y, en colaboración con Acouterier, "Psicomotricidad y Terapia", entre otras tantas obras.

Es acompañado por la Prof. Ana María Alcántara, profesora de Educación Física egresada del INEF de Santa Fe con vasta experiencia en sensorpercepción y expresión corporal. En la actualidad se desempeña como psicomotricista relacional.

También lo acompaña la profesora Mirtha Alfano, analista corporal de la relación, psicomotricista relacional y psicóloga social.

Prof. André Lapierre: El tema que se me pidió tratar en este Congreso es qué puede aportar la psicomotricidad relacional a la educación física. Pues no lo sé. Ustedes tal vez están mejor ubicados que yo para contestar esta pregunta, ya que ejercen cotidianamente esta tarea mientras que yo la he dejado de practicar hace cinco años.

Ustedes dirán seguramente que no conocen a fondo la psicomotricidad relacional y por lo tanto no pueden juzgar lo que puede aportarles. Entonces, así como el ciego y el paralítico, vamos

a asociamos en complementariedad. Voy a tratar de explicarles lo que es la Psicomotricidad Relacional.

Sería mucho más fácil con una sección práctica para sacar conclusiones.

Ante todo un poco de historia, de mi historia. Después de la publicación de mi libro, *La Re-educación Física*, del cual hubo seis ediciones en tres idiomas, yo estaba tranquilamente instalado en mi notoriedad de kinesioterapia, cuando Jean Le Boulch vino a trastornar mis certezas organicistas con su libro "*La Psicokinética*". Al mismo tiempo, mis amigos Pic y Bayer me pidieron que supervisara su libro "*Psicomotricidad y retraso mental*".

Empecé a interesarme por la psicomotricidad, es decir, a considerar el movimiento corporal en sus aspectos psicológicos y no solamente somatomorfofisiológico o fisiológico.

Estas investigaciones, y esta práctica realizada en estrecha colaboración con Bernard Acouterier, nos llevaron a publicar "*Educación vivenciada*" en tres volúmenes los contrastes, la educación psicomotriz en el jardín de infantes, etc.

Pero la práctica de esta psicomotricidad racionalista ha puesto en evidencia sus límites como se ha referido Le Boulch cuando habló de la insuficiencia de la Teoría piagetiana .

Esto nos condujo a revisar nuevamente esta orientación y, a mi entender, el libro que marca el giro fundamental es la "*Simbología del movimiento*".

Hay ahí un cambio total de perspectiva. Hasta ese momento nos habíamos quedado en una orientación pedagógica, se trataba de descubrir conceptos, relaciones espacio temporales, elementos cognitivos racionales; seguía siendo una enseñanza aunque esto se hiciera a través de la vivencia del cuerpo en movimiento y de manera aparentemente no directiva.

Había entonces posibilidad de establecer relaciones con la Educación Física de proponerle nuevas orientaciones, especialmente para los niños pequeños.

La psicomotricidad que a partir de ese momento se va a convertir en relacional, cambiaba todo esto; ya no se trataba más de enseñanza, sino de educación en el sentido más amplio del término, es decir, una cierta concepción de la formación de la personalidad.

Este objetivo de formación no es extraño a la Educación Física. No tiene como única finalidad el desarrollo físico - fisiológico - neurológico - muscular - cardiovascular, etc, tiene también objetivos de naturaleza psicológica gracias a los cuales es reconocido como educación aunque la unión de los dos términos, educación y física, me parece algo un poco paradójal.

Esta preocupación por la formación del carácter se encuentra en toda la evolución histórica de la Educación Física. Amorós no tenía solamente objetivos físicos y George Hebert había creado la educación física viril y moral.

Pero donde nuestras concepciones divergen es en el sentido que le damos a esta formación de la personalidad y formación del carácter.

La Educación Física, dentro de lo que puedo juzgar, trataba esencialmente de la educación de la voluntad, del esfuerzo de la resistencia, de la disciplina, de la solidaridad en el espíritu de equipo, etc. . . los dejo completar a ustedes.

Todas estas cualidades se basan en el fortalecimiento del yo del super yo y sobre todo del ideal del yo.

Con una buena dosis de narcisismo secundario.

Para nosotros, en Psicomotricidad Relacional no se trata de esta personalidad defensiva. En psicomotricidad relacional y, más todavía, en análisis corporal de la relación, se trata de la personalidad profunda, es decir, en la manera como se han estructurado sin que lo sepamos, nuestras estrategias relacionales a partir de nuestras versiones originarias y en función de las respuestas recibidas del medio familiar y social. Estrategias que repetimos a lo largo de nuestra vida, bajo distintas formas y sin tener conciencia del yo.

Estas estructuras son evidentemente inaccesibles a la concien-

cia; estando inconscientes no pueden ser modificadas por un trabajo consciente y voluntario.

Esta diferencia de perspectiva hace que en la misma situación el profesor de educación física y el psicomotricista relacional no van a tener las mismas reacciones; van a actuar de manera más o menos opuestas.

Tomemos un ejemplo concreto: ustedes trabajan con niños pequeños con aros para hacer cualquier ejercicio de coordinación motriz de estructuración espacio temporal; pero un niño lanza su aro en la sala, otro lo utiliza para capturar a su compañeros, otro se instala en un rincón dentro de su aro, otro acapara el máximo del objeto, lo cual va a crear un conflicto con los otros. ¿Qué va a hacer el profesor de educación física? Pienso que va a prohibir estos comportamientos anárquicos que le impide proseguir con sus objetivos pedagógicos.

Pero establecer el orden y la disciplina no puede hacer pasar sus objetivos pedagógicos.

Estas actividades son anárquicas, para ustedes, actividades parasitarias, pero, sin embargo, es lo que harán todos los niños del mundo si ustedes los dejan libres. Ellos le llaman a eso jugar y les encanta. Los adultos, en la misma situación, hacen exactamente lo mismo; pero como se verifica en los encuentros de análisis corporal, ese deseo de jugar que se impone a todo ser humano siempre que tiene esa posibilidad de escapar de las limitaciones de la realidad tiene seguramente un significado, un sentido, un objetivo que escapa a nuestra conciencia.

El psicomotricista relacional los dejará jugar tan libremente como sea posible, sin consigna precisa. Se observa entonces en estas actividades espontáneas que el comportamiento de cada uno, de cada niño o de cada adulto revela su personalidad, sus deseos más o menos repartidos, sus carencias, sus conflictos, sus fantasmas inconscientes.

Esos comportamientos revelan también los mecanismos que él

pone en funcionamiento, repetitivamente en todas sus relaciones de la vida corriente.

Cada comportamiento, cada acto, cada actitud tiene un contenido simbólico, analógico, metafórico que hay que tratar de comprender, de decodificar.

Esta decodificación no se hace en base a un sólo comportamiento sino a un conjunto de comportamientos en las diversas situaciones en las que aparece repetitivamente la misma manera de actuar o de reaccionar.

El niño expresa así, en su juego espontáneo lo que él no puede decir, no sabe decir, no se atreve a decir; se expresa delante de un adulto que lo acepta sin culpabilizarlo y esto le permitirá liberar las tensiones psíquicas y hacer evolucionar los conflictos.

Es en este sentido que Winnicott ha podido decir, el juego en si mismo es una terapia; pero el psicomotricista no se conforma con este papel de observador, sino que participa, interviene en el juego, va a ser para el niño como un partenaire simbólico. En función de lo que ha podido decodificar interviene con un objetivo preciso, ayudar al niño a decir corporalmente todo lo que tiene que decir, hacer lo que ha reprimido, culpabilizado, dentro de su inconsciente.

En este diálogo no verbal, cada gesto, cada actitud, cada acto está cargado de sentido. El psicomotricista es consciente de ese sentido; al niño generalmente le llegan los mensajes a nivel de inconsciente. En este nivel elabora sus respuestas y va a modificarlas progresivamente.

Eso es lo que nos diferencia del análisis verbal. Pensamos que en el niño puede haber modificaciones del inconsciente sin pasar necesariamente por una interpretación verbal dirigida a la conciencia. Los resultados que podemos obtener con niños que no tienen acceso al lenguaje (primera infancia, autismo) prueban nuestra afirmación.

Para el grupo, el psicomotricista representa el garante de la realidad. Garante que permite abandonarse sin angustia a lo

imaginario. La libertad de expresión simbólica a diferencia del dejar hacer.

Por lo demás no trabaja por el grupo, sino individualmente en el grupo, tiene objetivos diferentes para cada niño; para uno de ellos se trata, en esta sesión, en este momento de su evolución, de ayudarlo a expresar su agresividad; para otro, al contrario, simbolizar la agresividad. Para algunos, en este momento de su evolución necesita responder a su deseo afectivo regresivo; pero a este otro, al contrario trato de ayudarlo a liberarse de sus dependencias afectivas.

Todo esto hace, para un observador desprevenido, una sesión de psicomotricidad relacional aparece como totalmente desordenado y anárquico, todo lo contrario de una sesión de educación física.

Entonces, ¿qué puede aportar la psicomotricidad relacional a la educación física?

Lo único que tenemos en común es el cuerpo; el cuerpo con la pulsión de movimiento, ese deseo de placer de moverse para moverse, que es una pulsión de vida fundamental, pero la diferencia es que esta pulsión está dirigida en educación física por el contexto consciente, en psicomotricidad relacional lo dejamos manejar por el hipotálamo y el sistema límbico, es decir por el inconsciente.

Personalmente me parece difícil asociar perspectivas y objetivos tan diferentes y hasta contradictorios aunque tal vez complementarios; se hace educación física o se hace psicomotricidad relacional. No se puede en el plano de la técnica mezclar las dos cosas.

Sin embargo esta afirmación merece ser matizada en la aplicación de una técnica en sí misma. Pero existe también la persona, donde es particularmente evidente en lo que concierne a las ciencias humanas, que el factor relacional es tan importante como lo técnico empleado. Médico psicólogo o profesor, cada uno trabaja con lo que sabe pero también con su personalidad, es decir, con su manera de sentir, de percibir y de comunicar, con su

problemática inconsciente. Es precisamente sobre este factor humano que trabajamos en psicomotricidad relacional y, más todavía, en análisis corporal de la relación, tanto con los adultos como con los niños.

Confrontado a su propio yo, universo psicoafectivo que hunde sus raíces en el inconsciente descubriendo paralelamente el universo afectivo con los demás, la persona va a adquirir conocimientos sobre los mecanismos que modulan la relación. Sus mecanismos personales y los mecanismos de los otros van a situarse de manera diferente en esa relación; van a tener la capacidad de modificar sus estrategias relacionales para adaptarse al otro y mejorar sus capacidades de comunicación. Esto va a repercutir en toda su vida relacional, familiar, social y evidentemente profesional.

Cuántos docentes, de cualquier especialidad, nos lo han expresado en términos como los siguientes: "a mis alumnos ya no los veo como antes, no los puedo ver como antes. Ya no puedo trabajar como antes, no es que yo haya querido modificar mi manera de enseñar, sino que cambió por sí misma porque yo he cambiado".

Ese cambio, juzgado benéfico, es difícil de definirlo. Por una parte porque se sitúa en lo más profundo del ser, por otra parte, porque es diferente según la personalidad de cada uno.

Sin embargo se encuentran ciertas constantes, menos directividad, más escucha, diálogo y creatividad, tanto de parte del docente como de los alumnos.

La manera de enseñar la educación física puede así ser modificado, no desde arriba. Modificando lo técnico, pero desde lo práctico, desde la persona misma.

Pero falta aún que la institución escolar acepte esta situación. En las confidencias de algunos colegas de ustedes, que han intentado esta aventura, no siempre sucede así.

Para concluir, quisiera llamarles la atención acerca de un campo particular en el que el profesor de educación física tiene la ocasión de intervenir: el de los disminuidos motores y más especial-

mente el de los paralíticos cerebrales.

Numerosas experiencias han probado que un abordaje global mediante la relación psicomotriz dio mejores resultados en el plano de la coordinación neuro motriz que un trabajo técnico de aprendizaje programado.

Quisiera citarles un ejemplo, particularmente significativo, puesto que se situó precisamente en el marco de la educación física. Uno de mis alumnos brasileños, Leopoldo Vieira, profesor de Educación Física decide presentar su tesis de doctorado sobre el caso de un niño con parálisis cerebral. Me pide supervisarlo. Como se trata de educación física el interés está puesto en prioridad sobre los aspectos motores y se hacen un cierto número de tests grabados en video. El trabajo se desarrolla luego a lo largo de varios meses a través de juegos espontáneos de relación corporal donde no se tiene en cuenta en absoluto a los elementos neuro motores puestos en evidencia al comienzo. Los mismos tests propuestos nuevamente a fin de año muestran una mejoría espectacular a nivel de la coordinación neuro motriz, además de la evolución en otros niveles especialmente en las capacidades relacionales y en particular en el lenguaje sin haber un trabajo específico sobre el lenguaje.

Esta tesis ha sido aprobada por la Universidad de Rio con felicitaciones del jurado.

Esto llama a reflexionar sobre esa famosa globalidad del ser con tanta frecuencia citada en los discursos y tan pocas veces puesta en práctica.

Replanteo la pregunta del comienzo, ¿qué puede aportar la psicomotricidad relacional a la educación física?

Siguiendo con el tema de los niños con problemas tenemos el caso de una niña de 12 meses con un proceso de psicosis. Verán cómo se puede trabajar con un caso así.

Estaba haciendo un trabajo en guarderías -es un término horrible, en Francia se llama Krechs- porque quería buscar como el

adulto puede entrar en comunicación con niños en los primeros años, en los primeros meses, porque siempre se observa la comunicación entre los niños pero pocas veces lo que pasa en la relación entre un adulto y el niño, en la relación de tipo corporal.

He trabajado antes con niños más grandes (8 y 9 años) que tenían problemas de aprendizaje. Sentía que el origen de sus problemas anterior; entonces empecé a trabajar en lo que llamamos en Francia la escuela maternal -el jardín de infantes corresponde exactamente, pero ya a tres o cuatro años sentía todavía que el problema inicial era anterior. Por lo tanto comencé a trabajar con niños de 9 meses porque en la guardería no podían entrar antes y fue para mi un trabajo muy interesante. Estos niños me han enseñado mucho más que los libros y dentro de este grupo de 9 a 12 meses estaba una niña que llamó inmediatamente la atención. No tenía ninguna relación con los otros niños, tampoco con el adulto. Tenía la mirada siempre en el vacío, no miraba nunca a las caras de las personas; tenía un balanceo repetitivo que podía durar diez minutos, balanceo que, para mi, era claramente psicótico.

Para mi el balanceo psicótico es una búsqueda de comunicación que se revierte en si mismo, el niño que no ha encontrado la posibilidad de una comunicación corporal, satisfactoria hace de su propio cuerpo el complemento de su falta y se crea una relación circular de autoerotismo.

Mi objetivo era restablecer comunicación de tipo tónico funcional partiendo de lo que hacía la niña reintegrando un cuerpo, mi cuerpo, dentro de esta relación circular. Empecé junto a ella en el suelo, sentado, buscando entrar en su balanceo, a vivirlo con el mismo ritmo, la misma intensidad que lo vivía ella.

Poco a poco fui entrando en contacto y viviendo este balanceo con ella (digo vivir y viviendo porque es más que algo físico). Yo tenía las mismas tensiones tónicas u en el momento donde yo he podido problema inicial era anterior. Por lo tanto comencé a trabajar con niños de 9 meses porque en la guardería no podían entrar antes y fue para mi un trabajo muy interesante. Estos niños me han enseñado mucho más que los libros y dentro de este grupo de 9 a 12 meses estaba una niña que llamó inmediatamente la atención.

máxima, con la cara crispada y en el máximo de esta tensión se relajaba totalmente, bruscamente y se dormía con la cara en mi mano.

En tres meses se produce un cambio total en la niña, pero esto no es psicomotricidad relacional, es más análisis corporal porque se trata realmente de algo muy patológico.

Lo que continúa es la intervención de A. Lapierre mientras se proyectaba el video "Marian".

. . . la fase de evolución que permite tomar distancia con mi cuerpo es el objeto sustitutivo, que es algo parecido al objeto transicional de Winnicott pero un poco diferente. Ahora no está sola, pero este objeto sustitutivo no puede existir si el otro no existe. Aquí se ve una fase también muy regresiva, el contacto ahora es solamente a nivel de mi mano, pero sigo estando totalmente con ello. Aquí encontramos la patología, nunca un niño normal lo hace así. Lo importante es la calidad de la relación, la posibilidad de adaptarse tónicamente, psicotónicamente al otro.

Después se durmió en mi mano y la llevaba a su cama sin despertarla.

Luego empiezo a entrar en comunicación con la educadora que era su referencia afectiva. Lloró ahora por primera vez, va a utilizar un objeto para hacer algo no para manipularlo. De manera comprensiva yo utilizo esto para establecer un primer diálogo entre el ruido de los objetos.

Hemos intercambiado mucho tiempo así, a través de ruidos, de ritmos. La relación está bien establecida entre nosotros y hago una propuesta oral porque es la edad de la oralidad. Ella no acepta, de nuevo espero, es más difícil no hacer nada, esperar. Ella me hace otra propuesta, yo acepto. Nueva provocación, ahora acepto.

Llega otra persona, la hija de la educadora y hay un gesto muy simbólico. Compartió su mano con lo otro. Siempre la utilización del

balance pero con otro cuerpo. Esta niña que no ha estudiado psicología ni psicomotricidad sabe lo que hay que hacer. Aquí hay algo importante, es la transmisión de su balanceo a distancia. Es la niña quien tiene el poder.

Mi objetivo es, como siempre en este trabajo, progresivamente después de la relación, tomar distancia para liberar al niño.

En una etapa posterior empieza a interesarse en otras partes de mi cuerpo, el pie es algo muy importante. Lo que llamo trabajo con su cuerpo es con todo el cuerpo, utilizamos también la imitación, que es una de las primeras formas de comunicación de distancia. Hay momentos de regresión donde retoma su balanceo pero hay coterapietas ahora.

Antes, como ella estaba totalmente afuera, lo ignoraba, pero ahora le molesta su balanceo. Hay una inversión de la relación, es ella quien me acompaña, me da su balanceo.

Sigo buscando otras relaciones con otros objetos siempre con el ritmo, pero aquí es el ritmo de los objetos, un ritmo mucho más rápido que el de mi ritmo habitual y balanceo. Aquí hay una tentativa por entrar de nuevo en el ritmo de su balanceo psicótico, que yo acepto pero ella rompe.

Y ahora trato de ponerla en contacto con los otros siempre utilizando este objeto mediador del contacto, un objeto en común, un ritmo en común. Y la niña ahora vive muy bien la presencia de otros, la comunicación, era una niña muy creativa; yo seguía sus propuestas, no nos interrumpe la presencia del otro. Aquí estamos en una comunicación a distancia sin contacto personal.

Pero existe el deseo de ambas partes para restablecer un contacto. Hay momentos regresivos que hay que aceptar, pero es una regresión dulce que no es su regresión arcaica, es para mostrar sus carencias afectivos - corporales y ello va a salir por si mismo de estos momentos.

En otros pasajes aparece pro primera vez el intercambio, el dar y el recibir: es la primera vez que ella da; te doy, me doy y no hace

otra propuesta que evidentemente vamos a utilizar y aquí aparece realmente la posibilidad de identificarse con el otro que es lo que le cambió el estado de la imagen especular, estado del espejo. Esto prueba que ya ha salido de su psicosis. La transmisión a otro, de nuevo viene el terapeuta; esto es interesante, trabajar dentro del grupo porque evita encerrarse en una relación dual.

Algo habitual en la evolución de la comunicación son los juegos de esconderse; escondido, aparecer y desaparecer; es lo que Piaget llamó la permanencia del objeto que nosotros vimos más como la permanencia de la madre. Juego de la presencia; él lo hace en la ausencia, no te veo pero estas, sigues existiendo.

Aquí hemos empezado con un juego de intercambio con sonidos pero, como en el momento de sus juegos aparición - desaparición. Todo en ese momento es, pero me sigue mirando porque todavía yo soy su modelo. Ahora está jugando su propia desaparición, la ayuda para taparse pero la dejo libre.

Aquí estamos en una relación de intercambios con objetos a distancia. Un intercambio muy estructurado con una niña que ahora tiene como catorce meses. Intercambiar objetos en momentos regresivos; yo quiero participar, pero ella rompe la relación; seguimos jugando a la escondida pero ella toma más distancia, interpone objetos y distancia entre nosotros. Luego la ruptura en la oposición, el no expresado claramente, me provoca con la mirada. Es lo que denomino la fase de dependencia de oposición. He dicho no a partir de este momento, tomo más afirmación sobre lo que quiere, se impone entre los otros y puede utilizar sus nuevas posibilidades de comunicación en la relación con los otros.

(Aquí concluye la proyección del video).

Empiezo a caminar, se abre al espacio. Ya han pasado tres meses y ahora Marian no me necesita, yo tengo que asumir mi frustración.

Dos cosas habría que aclarar. Primero, los padres de Marian. Curiosamente no he tenido ninguna relación con ellos, bien porque

era el primer año que trabajaba en esa guardería y me han aceptado con prudencia. El pediatra que tenía la responsabilidad de la guardería había tenido, según lo que decía, experiencia negativa con una psicóloga que había psiquiatrizado la guardería, inquietando a los padres por comportamientos que según él no eran patológicos. Por ello quería un trabajo sin contacto con padres.

Yo estaba de acuerdo porque, para mí, tendría que ser un trabajo normal en todas las guarderías.

La madre venía a la mañana, ponía a la niña como un paquete, no había ningún contacto afectivo corporal entre ellos. Esto confirmaba lo que pensaba, pero lo interesante es cuando la niña empezaba a evolucionar, a pedir contacto, comunicación, el comportamiento de la madre cambió.

Se había creado un círculo vicioso, una niña que no comunica, no pide nada, no transmite nada, la madre no sabe cómo entrar, no saben cómo restablecer la comunicación.

Segundo. ¿Qué pasó después? Seguí la historia de Marian durante un tiempo, primero el cambio de grupo. La educadora que estaba como su referencia afectiva, la ha acompañado en el otro grupo. Hubo un momento donde comenzó a balancearse de nuevo, a entrar en una regresión.

Yo no he querido intervenir porque la niña había, claramente, cortado la dependencia. Esto duró unos quince días, después hubo un momento de hiperafirmación, un poco de tipo caracterial que pienso que para ella era necesario. Después pude seguirla de lejos, en la escuela maternal, hasta los seis años donde fue considerada como una niña totalmente normal, sin problemas.

Otro aspecto importante es que en la escuela no sabían que la niña había tenido un episodio psicótico. Lo considero importante porque el niño no viene con una etiqueta.

Mirtha Alfano: Este espacio lo llamamos psicomotricidad relacional, una herramienta educativa. Tiene como intención invi-

tarlos a compartir juntos una línea de pensamiento, de reflexión y de escucha que después completamos con el video.

Voy a centrarme en las reflexiones de los aportes de la psicomotricidad relacional en la escuela, sus núcleos de incidencia al lenguaje corporal y su decodificación simbólica. A qué juegos jugamos y dentro de qué marco y con qué actitud la psicomotricidad relacional pretende considerar al niño desde una visión global, teniendo en cuenta los niveles de integración orgánico, afectivo y cognitivo.

Ofrece un espacio y un tiempo exclusivo para expresarse a través de los objetos, con los demás, hablando corporalmente, los deseos, carencias, necesidades. Aspectos éstos últimos menos concretos, subjetivos, difíciles de sistematizar.

La presencia de un adulto y su disponibilidad corporal para recoger esas manifestaciones del niño, hacer una lectura dar una respuesta, hacerlas evolucionar y darles un sentido, ofrece un marco adecuado para la observación de la personalidad, pudiendo situar a cada niño en el momento actual de la evolución afectiva.

La posibilidad de la lectura y decodificación de ese lenguaje corporal permite elaborar un proyecto de trabajo que tendrá dos núcleos de incidencia: el simbólico y el real.

Si bien la distinción es clara, las cosas nunca están tan completamente separadas, pero sí predomina una sobre la otra. También se restablece un mecanismo de retroalimentación entre ambas; habrá que establecer los vínculos necesarios con los responsables de cada espacio para trabajar en forma conjunto en el proyecto de trabajo elaborado para cada niño.

A partir del momento en que este aspecto tiene en cuenta la ejecución de las diferentes actividades, automáticamente pasa a formar parte del proyecto educativo de la institución, sin olvidar de la intervención familiar, tan importante en la cotidianidad del niño.

¿Cuál es el lenguaje que utilizamos? El lenguaje corporal y su decodificación simbólica.

La psicomotricidad relacional parte del juego espontáneo o más amplio aún, de su actividad motriz espontánea. Entiende el cuerpo como un lenguaje no verbal constituido básicamente de tono y postura, que produce miradas, sonidos, gestos, actitudes, contactos. Se trata del primer lenguaje que posee el bebé, muy anterior al lenguaje verbal y, a pesar de la posterior aparición de él, nunca deja de estar presente en cada día de todos.

Para comprender ese lenguaje corporal que nos acerca a la vida afectiva del niño podemos hacer: primero, una lectura con contenido formal, manifiesto, que cualquier observador puede hacer. Por ejemplo: este niño es agresivo. Luego podemos hacer la decodificación simbólica. Es una agresividad de demanda, de afirmación, de defensa. Esta decodificación nunca es aislada y corresponde a un conjunto de secuencias de acción. Por último una lectura del contenido latente: qué necesita este niño, necesita afirmarse porque se siente anulado por imágenes de autoridad.

A partir de esta lectura ordenada podemos captar la simbología del movimiento y su contenido latente, es decir lo que se está diciendo, lo que se está significando, a que jugamos. El psicomotricista relacional deja jugar, acompaña a jugar, no juega para él, el protagonista es el otro. El cuerpo del adulto es el lugar de proyección de los deseos, carencias, necesidades del niño, contenedor de ellas y objeto de ser utilizado. De acuerdo con estas proyecciones, poco a poco, se obtiene un diálogo corporal.

A un nivel simbólico se trata de hacer como sí, manteniendo permanentemente la referencia en la realidad del aquí, del ahora. Las palabras sirven de apoyatura a la acción que se está jugando, no hay consignas verbales en lo referente a una comprensión intelectual. Si los hay, a veces da la posibilidad que cada uno los mira con un amplio margen de libertad. Pasan a ser un marco de guía y de contención. Los padres preguntan al comienzo: Se portan bien?, te obedece? te hace caso?. . . los docentes preguntan: cumple con las consignas dadas?

Esto da pie para hablar en un marco de trabajo, permisivo, desculpabilizante, descontentador.

Permisibilidad significa una posibilidad de hacer sin que ello sea juzgado positivo o negativamente, es una producción del sujeto, entendido como algo que es suyo, que le pertenece.

Creemos un ambiente desculpabilizante. ¿De qué valdría permitir la expresión de algo si luego lo culpabilizamos? El deseo no puede ser nunca desculpabilizador, no tiene límites.

Toda esta dinámica se desarrolla en un marco contenedor, segurizante, estructurante. Podemos permitir aquello que podemos contener, entender y dar una respuesta. Hay un sujeto que se expresa y otro que recoge y elabora lo expresado para devolverlo con nuevos elementos estructurantes.

Esta práctica brinda la adquisición de una actitud que cambia las relaciones entre el adulto y el niño, dentro y fuera de la sala.

Cuando hemos vivido con el niño sus dificultades, necesidades, deseos, compartiendo emociones, afectos, difícilmente podemos olvidarlo.

Hay una actitud integradora independiente de la exigencia del momento, es decir, que aún en otras situaciones, en el plano racional, de representación del orden o de la autoridad, podemos hacer llegar paralelamente al niño el sentimiento de nuestro respeto a él y su reconocimiento como individuo.

En medio de exploraciones sensorio motrices prendemos muy intensamente un lenguaje corporal, con muchos matices a nivel tónico. Miradas, gestos, aún fuera de la sala, la postura varía considerablemente. Esta tonicidad se puede mantener en la palabra, la mirada, el gesto.

Con referencia al profesor de Educación Física, sigue teniendo un lugar privilegiado dentro de la educación. Enriquecer la propuesta de trabajar desde el movimiento, desde el cuerpo con todos los matices posibles.

No se trata a veces de dejar hacer o de cambiar actividades, sino

de replantearse cada día el cómo estamos haciendo. Desde nuestro práctico tratamos de integrar a las actividades que están.

Creo que el aporte de la actitud psicomotricista va más allá de la transmisión de conocimiento, metodologías o técnicas, es una valiosa herramienta, imprescindible para todos aquellos que están a cargo de grupo en situación de aprendizaje; sobre todo si son niños ya que, entonces, estaremos trabajando para contribuir a comprender las relaciones humanas en pos de un aprendizaje más placentero y de formar una sociedad más humanitaria e integrada.

Ana María Alcántara: Hasta ahora vimos como la psicomotricidad relacional aportó una visión integradora en toda actitud educativa, fundamentalmente rescata el cuerpo relacional, la dimensión emocional y afectiva, presente en todo aprendizaje y en esa relación educador - educando.

Pero además de este aporte nos interesa hablar del cómo, en la práctica de la psicomotricidad relacional, con sus objetivos y contenidos específicos.

Ese espacio y tiempo semanal donde los niños y el psicomotricista relacional se encuentran para jugar cuerpo a cuerpo.

Nos interesa poner énfasis en la concepción de salud que recuerda que ésta es algo más que la ausencia de enfermedad. Por eso, en psicomotricidad relacional hablamos no sólo de prevención, sino de promoción de salud, No sólo colaboramos en la resolución de las dificultades, sino, que nos interesa estimular las potencialidades de cada niño y del grupo; que decidimos acompañar nuestro juego y como jugamos. Somos para el niño un cuerpo más, un objeto mas de su juego, como lo son, a veces, las pelotas, las sogas, etc. que nosotros hemos dispuestos y no por casualidad ese día en ese grupo de niños.

En el transcurrir de cada sesión vamos recibiendo señales, signos diferentes en cada niño y grupo, quien nos muestra sus dificultades abiertamente, otros que nos muestran todo lo que

pueden, quien nos dice que no puede estar solo o no se atreve ha acercarse a otros niños o que no puede estar con el adulto; quien sólo puede acercarse desde la agresión y otros que solo san ser excesivamente buenos. Producciones que nos permiten elaborar hipótesis, decodificar cada mensaje y así intervenir, responder a la demanda afectiva, el pedido de límite, permitir la agresividad, el desacuerdo, la sexualidad, caminos necesarios par la afirmación, la autonomía.

Cuando hablamos de provocación es porque no siempre el niño es claro en su pedido, lo expresa como puede; somos nosotros, a través de una observación activa y la comprensión que en determinados momentos le ayudamos con otro juego a salir.

Un juego con calidades y cualidades diferentes, con tactos diferentes, los objetos, el cuerpo, el gesto, el tono, la mirada, todos los sentidos y que también incluye paciencia, espera, repetición de situaciones hasta sentir que el niño está listo para modificar su actitud. Allí intervenimos.

¿Cómo construyen su seguridad? A veces entrando a nuestro cuerpo con un claro deseo afectivo, otros con el permiso de atacar con nuestro cuerpo y hasta destruirlo, por supuesto que simbólicamente, desculpabilizando la agresividad necesaria para afirmarse; a veces, el preámbulo de un encuentro afectivo que no sería posible de otra forma. En realidad no hay modelo, hay relaciones tanto como niños, como psicomotricistas relacionales y lo que es necesario para un niño, no lo es para otro.

De tan obvio que parece, en educación esto se ha olvidado un poco.

No tenemos ese margen de seguridad que a veces da la clásica planificación. Nuestra planificación se gesta al servicio de las necesidades de los niños, fundamentalmente al servicio de su crecimiento y afirmación. Esto implica cuestionamientos permanentes dentro y fuera de la sala; movimiento que incluye el pensar, sentir y hacer que, como todo proceso de aprendizaje, aparezcan

vicisitudes, altos y bajos que acompañamos, aceptando que nosotros también aprendemos.

Favorecemos desde las propuestas el compartir de a dos, la relación con el otro. Para algunos niños esto es un refugio que le permitirá vivir con la posibilidad de encontrar el momento adecuado para salir y vivir otras situaciones con otro. También está aquel solitario a quien debemos ayudar para que pueda compartir, disfrutar, no sólo con los objetos, sino, con sus compañeros.

También nos interesa, y es parte de la tarea, el tres, significativo del crecimiento, el deseo de vivir situaciones grupales, acuerdo, confrontación, el deseo de producir con otros compañeros en ese espacio simbólico que el niño trasladará a su cotidianeidad.

Es la creatividad del niño y lo puesto en juego, siente libertad, seguridad, libertad que incluye límites.

En todo este recorrido el niño va incorporando muchas nociones de tiempo y espacio, *sin* dejar de lado su sentir. El cerca o lejos tiene para *el* otra significación, como el muchos o poco; se han grabado en su cuerpo el placer, formó parte del aprender y fundamentalmente se sintió algo más que un alumno ya que las bases de una relación de persona a persona quedaron establecidas.

Debate

A. La Pierre; Hemos pensado en dividir este momento en tres partes porque tenemos temas diferentes para tratar: primero esperamos la respuesta a la pregunta que puede aportar o no la psicomotricidad relacional a la educación física; segundo si quieren hablar sobre el video y algunas cosas más y, tercero, muchas personas nos han preguntado dónde se puede trabajar aquí, en Argentina, para entrar de profesor de análisis corporal o de psicomotricidad relacional, la posibilidad de dar direcciones y las explicaciones necesarias.

Pregunta: ¿Cómo se utiliza el objeto cuando se está con un chico a nivel de metonimia ya que lo entendía más como metáfora, un objeto como el aro, el bastón u otro objeto.

A.L.P.: No es este el primer tema. A mi me gustaría tener feed back de lo que ustedes piensan; si hay algo que se puede pasar de la educación física, algo contradictorio, no se, su idea. . .

Me parece que esto estaba a mitad de camino entre la educación física y la psicología, que era más que educación física porque era una exposición del cuerpo, más comprometida pero no llegaba a ser un encuentro psicológico puro como un análisis. Lo veía a mitad de camino.

Pregunta: Yo soy profesora de educación física y psicomotricista de la Escuela Argentina de Psicomotricidad. Creo que no se contraponen una cosa con otra, el juego libre con el reglado. La diferencia está en el lugar desde dónde sale la propuesta. Muchas veces repartimos aros a los chicos y espontáneamente surge un juego reglado por ellos; me parece que una de las diferencias está acá y creo que ahí sí hay un aporte importante en relación a esto. En el momento del juego o de la entrada en calor, muchas veces, uno puede darles a elegir a los chicos los juegos que ellos quieren hacer. Los chicos traen su propia propuesta, muy diferente a lo que por ahí se hace en una sesión de psicomotricidad donde se despliegan otras cosas y donde se ve el valor simbólico del juego. La diferencia fundamental está en "dónde" nace la propuesta. . .

A.L.P.: Eso es algo que viene de ti, de ti misma, no es una técnica, es tu manera personal de hacer una evolución en tu trabajo.

Pregunta: A mi también me llamó la atención cuando usted explicó la desconexión que puede haber entre la psicomotricidad relacional y la educación física, porque a mí me parece que tenemos

que buscar los puntos de aproximación. Con respecto a la propuesta didáctica del profesor Gomez, creo que hay puntos de coincidencia. Mi pregunta se orienta a la educación media. Qué elementos o qué datos me puede dar como para hacer algún tipo de transferencia de la psicomotricidad relacional en la educación media, específicamente en los primeros años de la escuela media; ¿podemos hacer algún tipo de transferencia?

A.L.P.: Pienso que es algo para lo que no se puede dar recetas; es algo personal que una persona que se interesa en este tipo de trabajo más personalizado, más de comunicación y del tipo de juego libre, y de observar. Lo puede trasponer en parte en educación física o de otros, pero es una cuestión de ajuste personal. Si la persona ha trabajado a este nivel con información personal en psicomotricidad relacional, seguro que va a transferir algo, pero no sé exactamente lo que va a transferir.

Colaboradora: Y tiene que ver con el estilo de enseñanza que aplicamos, pero en nuestra preparación, como profesora de educación física; lo que me falta es poder detectar o conocer la historia corporal de cada uno como la que yo tengo que respetar. A mi me enseñaron a trabajar sobre objetivos totalitarios u operativos generales, pero estoy descubriendo que en cada chico es una historia corporal. . . no solamente corporal. . . es toda una historia y tiene que estar compenetrada en un trabajo particular. Eso demanda todo un proceso de investigación y de estudio que supera la psicología y el trabajo de educación física que yo he estudiado.

Creo que es así porque hay personas que no tienen nada que ver con educación física ni psicología, que trabajan en otros campos y también dicen que han cambiado su trabajo..

Si mi preocupación es, por ejemplo, el trabajo en bebés, en niños de edad preescolar y escolar, bien. Pero en el trabajo con adolescentes me preocupa y no se cómo manejarlos porque entra

el factor sexualidad que puede ser muy fuerte en esa edad. Me gustaría conocer la experiencia de alguno de los presentes, que nos den alguna estrategia. Porque es riesgoso, a veces se nos puede escapar el manejo de la psicomotricidad relacional en el adolescente.

A.L.P.: Yo tampoco sé que hacer, yo dije que trabajo con niños de 0 a 80 pero personalmente con adolescentes no trabajo porque lo que siento es que están en el momento de salida de la infancia y no aceptan o aceptan muy mal la regresión. Son juegos de niños que los adultos aceptan y muy felices, pero los adolescentes no. Está el descubrimiento de la sexualidad y no se como entrar en ese momento. Quizás son racionalizaciones mías porque hay otros que trabajan con adolescentes; quizás he vivido mal mi propia adolescencia y no la quiero vivir de nuevo con adolescentes, nadie es omnipotente.

Pregunta: ¿Qué importancia le da Ud. a los test psicomotores?

A.L.P.: Test de evaluación no hacemos, porque trabajamos sobre cosas que no se pueden evaluar. No se puede evaluar una sonrisa, no se puede evaluar un bienestar psicológico afectivo. Lo que vemos son los resultados generales de la evolución de la comunicación del niño porque son progresos difusos. Se mejora el trabajo de clase, se mejoran sus relaciones con sus compañeros. Los padres dicen que ha cambiado porque duerme mejor, que no tiene terrores nocturnos; ha dejado de hacer "pipi" en la cama. Un conjunto de cosas que es muy difícil evaluar.

Pregunta: Mi pregunta obedecía porque acá, en Argentina, hay una tendencia a evaluar conductas psicomotrices y establecer patrones en cuanto a esas conductas, especialmente en cuanto a las habilidades motrices. Se quiere formar un patrón latinoamericano de individuo.

Lo mismo en cuanto al rendimiento motor. Yo comparto su opinión pero me parece que hay una tendencia muy grande en nuestro país. ¿Sucedió algo similar en Europa?

A.L.P.: Algo así pasó en Estados Unidos donde se tiene una manía de la evaluación. Yo no creo en evaluaciones demasiado estructuradas. He hablado en la conferencia de este trabajo que hice en Brasil con un niño así e hice un trabajo como el de educación física. Tesis, antítesis y el final fue muy significativo, pero no lo hacemos sistemáticamente porque para nosotros la coordinación motriz es parte de un conjunto, no es un objetivo principal.

Pregunta: Como mamá puedo aplicarlo con mis hijos, porque considero que es muy positivo tener una relación dentro de lo que implica su teoría. ¿Cómo se puede aplicar?

A.L.P.: Aquí también tenemos muchas confidencias de las mamás que dicen que ha cambiado mucho su relación con sus hijos; hemos tenido también relaciones de hijos grandes. . . ¿ha cambiado la mamá? ¿no está mejorada?

Pregunta: Quisiera saber si tuvo experiencias con chicos con Síndrome de Down o con problemas mentales.

A.L.P.: Hubo y hay experiencias, trabajos con ese tipo de niños. Para ellos es muy interesante porque son muy afectivos, necesitan mucho cariño. A ellos le va muy bien con este tipo de trabajo y poco a poco favorece su evolución que, evidentemente, no puede ser total.

Pregunta: ¿A qué edad sería importante comenzar con el niño precoz?

A.L.P. Para mí, al nacimiento. Pero hay un término que no me

gusta: estimulación precoz. Porque es una palabra técnica que muchas veces se aplica técnicamente. Se estimula un nervio, la relación tónico-afectiva, como siempre, es importante.

Pregunta: ¿Qué definición dan Uds. por Disponibilidad Corporal? Y, en base a lo que se mostró en el video, dónde más de una vez el chiquito que estaba jugando con Uds. les pegaba, hablaron de la teatralización, que magnificaban para que se pudiera expiar.

A mi entender, la disponibilidad corporal no es estar dispuesto a todo; quisiera que me den su opinión.

A.L.P.: Cuando yo hablo de disponibilidad, en este caso la corporal, hablo de toda la disponibilidad. Qué significa esta disponibilidad o contención, qué es esta actitud de observar, de escucha de cualquier situación. Justamente aclaramos que disponibilidad no es todo vale, la disponibilidad incluye el límite, la frustración. Es como cuando se intenta buscar para encontrar la respuesta más ajustada. Somos seres humanos y a veces también nos equivocamos en lo que el chico necesita. Disponibilidad, en el sentido amplio, no es sólo la corporal; es esta actitud de escucha lo que el chico necesita.

Colaboradora: Yo agregaría disponibilidad es acompañar a jugar lo que él tiene necesidad de jugar; la actitud de escucha, de observación, estar disponible para jugar con él. Por supuesto, los límites, de acuerdo a lo que vos creas, tiene que evolucionar llevándolo de acuerdo a lo que él tiene que haber visto en las distintas sesiones. Por momentos tendrás que aceptar un juego, por momentos no, por momentos esperar a ver qué otra cosa va apareciendo.

Pregunta: Existe estimulación temprana o es una estimulación a tiempo?

Colaboradora: La palabra estimulación, muchas veces, está

expresada como algo físico y para mí, lo más importante, no son los músculos, es una estimulación psicoafectiva corporal pero psicoafectiva, desde el nacimiento.

Pregunta: Se habla de una estimulación temprana y para nosotros no existía eso, sí a término. Un chico tenía su afecto desde que nacía y tenía su estimulación a término, no era temprana anterior. No se podía enseñar a caminar a los dos meses . . . es desde el nacimiento; en niños con Síndrome de Down hay un problema que es la hipotonía, un tono mucho más bajo que el de los adultos normales, y por lo tanto hay una dificultad de adaptación tónica del adulto para trabajar con estos niños. Del adulto y de los padres también porque tienen dificultad para comunicarse corporalmente.

¿Qué expectativas tiene la psicomotricidad relacional? ¿Con cuáles expectativas Ud. la creó?

A.L.P.: No se trata de expectativas; eso no se pone así, sino que esto fue una creación permanente y progresiva. El objetivo desde el inicio, incluso trabajando en la psicomotricidad más tradicional, racional, siempre ayudar al niño a estar mejor; en todos los niveles y particularmente al inicio, para trabajar mejor en la escuela, porque los niños que nos mandaban estaban en situación de fracaso escolar. Poco a poco cambió el trabajo y la psicomotricidad se transformó para adecuarse mejor a las necesidades de los niños.

Pregunta: ¿Cómo manejan la agresividad en el niño? Un chico que manifiesta agresividad hacia otro niño o hacia los maestros; es decir si ponen límites y hasta dónde los ponen.

A.L.P.: En realidad no se trata de manejar la agresividad sino de entender por qué está así; es un síntoma aunque no estemos hablando de enfermedad. Es algo que el chico muestra y hay que

empezar a entender con qué tiene que ver. Como ilustración puedo hablar de un chico, de los agresivos en el aula, que a través de la actividad descubrimos que era un chico muy frágil, con miedo, dificultad para estar con el adulto y fue dejando llegar a esta agresividad para poder salir de ese lugar.

No es lo mismo en uno que en otro caso, porque alguien puede estar en una situación de defensa, y en otros no hay tal situación. El trabajo es personalizado aunque sea en grupos, salvo que se de una situación grupal de agresividad, pero no hay una receta que soluciona; es todo un proceso de entender de dónde viene esto.

Como profesor, vos pondrías el límite al decirle que no agrede, que no revolee un aro. Justamente, lo que hay que diferenciar es el espacio simbólico de la psicomotricidad relacional y el espacio real de la educación física del aula. En psicomotricidad relacional tampoco puede pegar ni lastimar a otro, se habla de antemano y si en algún momento tenemos que decir basta también lo decimos.

Lo importante es permitirle simbolizar que juegue esa agresividad y ofrecerle posibilidades a través de los objetos, a través de juegos y desculpabilizar eso; aceptarlo como una parte de él, quizás algo más, por eso ofrecemos a veces nuestros cuerpos en esto de que pueda tener lugar a pegar,

Pregunta: Siguiendo con el tema anterior, porqué, al pasar el video, el público reía cuando un niño agredía al adulto.

A.L.P.: Porque vosotros, inconscientemente, se identifican con este chico que se atreve a agredir al poder. . . entonces la agresividad está también en vosotros.

Pregunta: ¿Tienen experiencias con chicos sordos o hipoacúsicos?

A.L.P.: Sí, hemos trabajado. Personalmente he tenido un

trabajo muy importante con un niño sordo y psicótico pero no puedo entrar en detalles. . . por falta de tiempo.

Pregunta: ¿Qué tipo de preparación necesitan las maestras para hacerse cargo de un grupo? Soy maestra y necesito saber qué estudios o preparación hay que tener para poder ser animadora de una sesión de psicomotricidad relacional.

A.L.P.: En Francia, generalmente no tienen preparación y pienso que en Argentina es igual. Yo insisto sobre la importancia de este trabajo con niños desde los primeros meses. Hay tantos chicos que tienen psicosis y pasan meses sin hacerse un diagnóstico; otros tiene problemas menos graves pero que serán neuróticos graves más tarde. Es una paradoja hacer tantos esfuerzos en terapia para servir a un adulto afectado y no hacer nada cuando comienza a estructurarse una personalidad patológica.

Pregunta: Quisiera saber cuáles son las diferencias entre la educación vivenciada y la psicocinética.

A.L.P.: La psicomotricidad relacional es la evolución desde mi evolución; desde las personas que trabajan conmigo desde hace mucho tiempo. La psicocinética es el trabajo de Le Boulch, que es paralelo. No es el mismo pero con él y sin consultarnos hemos tenido una evolución paralela; hemos llegado a las mismas conclusiones. Pero cada uno tiene su personalidad y él ha armado sus técnicas personales, creo que en el fondo es muy similar.

Pregunta: En el video de Marian, se observa que Ud. trabaja con maestras jardineras. ¿Cómo puede resolver estos casos una profesora de educación física estando sola?. Si no se llama educación física se puede trabajar y como psicomotricista yo quiero saber si se puede trabajar sólo.

A.L.P.: Si, se puede, es difícil. Yo trabajo con clases de 30 / 35 niños, que es más o menos la norma en Francia; en este caso la clase se dividía en dos grupos de 15 niños.

Pregunta; La pregunta tiene dos partes pero está centrada en el tema de la palabra. Uds. explicaron que en el trabajo con adultos no utilizaban la palabra; en el trabajo con niños sí. ¿Durante el trabajo Ud. habla con los chicos? ¿cómo es recibido por ellos si es que no hablan esta cuestión?

A.L.P.: La palabra siempre es como apoyatura de la acción que estamos jugando; siempre va acompañando la espontaneidad del juego. A veces, si hay una consigna o un juego más estructurado es muy amplia la consigna como para que el pueda manejarse con amplia libertad dentro de su espacio. No hay palabra donde el tenga que hacer una deducción, una comprensión y después recién actuar.

Si estamos jugando a las escondidas y lo encuentro, está acá; con el nene que jugaba con las corbatas que te corto. . . y allí nosotros vamos participando con ellos; entramos en la dinámica del juego y es muy aceptado.

Al final de la sesión de juegos los chicos hacen algún tipo de reflexión o no, depende de la edad. A veces, cuando nos ponemos las zapatillas o terminamos de jugar, hay comentarios que uno toma pero no se analiza lo que pasó, hay un cierre con la palabra. . .

Pregunta: . . . y con respecto al video Ud. le hablaba?

A.L.P.: No, no quiere decir que no hubo sonidos vocales, pero sin articulación, mi trabajo es a otro nivel. Muchas veces, trabajando a este nivel de comunicación, lo hemos realizado con fonoaudiólogos. Es muy claro que cuando el niño no ha adquirido la posibilidad

A.L.P.: La palabra siempre es como apoyatura de la acción que estamos jugando; siempre va acompañando la espontaneidad del juego. A veces, si hay una consigna o un juego más estructurado es muy amplia la consigna como para que el pueda manejarse con