

La escuela: un nuevo escenario para la psicomotricidad¹

Miguel SASSANO

Correspondencia

Miguel Sassano
Necochea 2573, Ramos Mejía,
(CP 1704), Provincia de Buenos
Aires, Argentina

E-Mail: msassano@fibertel.com.ar

Recibido: 18/02/2008
Aceptado: 25/04/2008

RESUMEN

En las puertas del nuevo siglo, para una educación casi esclerosada, aparecen nuevos aires de cambio, anclados en las reformas educativas que se van gestando en muchos países, aun bajo distintos paradigmas. La escuela se transforma entonces en un nuevo escenario posible para la Psicomotricidad. En primer término, hablamos sobre lo que hemos dado en llamar «Abordaje Psicomotriz» en la escuela, planteo referido a una relación de ayuda, para facilitar el camino, el proceso que va desde la dependencia a la mayor autonomía. Por ello, la Psicomotricidad en la escuela no es una técnica, una materia más, es, en todo caso, un enfoque que atiende a la globalidad del niño, a la revalorización del cuerpo y del movimiento en ese ámbito. En segundo lugar exponemos sobre la «hora de Psicomotricidad» o la «sesión de Psicomotricidad», donde alumnos, maestros y Psicomotricista comparten una hora semanal, favoreciendo el juego corporal y la actividad espontánea a partir del ofrecimiento de objetos que operan como disparadores y acompañantes. Vamos a comentar sobre el espacio físico, los objetos, el trabajo en sí mismo y su respectivo encuadre, dejando claro qué hacemos, qué cosas se pueden y cuáles están prohibidas en la sesión. Y por último, de cómo tanto el *Abordaje Psicomotriz* como la *Hora* o *Sesión de Psicomotricidad* en la escuela, se transforman en un abordaje preventivo y de salud, por ser el lugar privilegiado donde el niño puede descargar su impulsividad motriz sin culpabilidad, descarga que

-
1. Este artículo reproduce la conferencia impartida por el autor en el marco del I Seminario Internacional de Psicomotricidad, celebrado en Santiago de Chile los días 11 y 12 de abril de 2003, sede de la III Reunión de la Red Fortaleza de Universidades Latinoamericanas con Formación en Psicomotricidad.

es condición esencial de su equilibrio afectivo. Cuando hablamos del cuerpo en educación, no se trata solamente del cuerpo del niño... también del cuerpo del educador, de sus resistencias y de la necesidad de modificar las capacidades vinculares para darle sentido a las acciones propias y del alumno. Interrogarse sobre el lugar del cuerpo en la educación es interrogarse sobre la Psicomotricidad en este nuevo escenario.

PALABRAS CLAVE: Escuela, maestro, alumno, abordaje psicomotriz, sesión de psicomotricidad.

The school: a new setting for the psychomotricity

ABSTRACT

In the hall of the new century, for an almost paralyzed education, new airs of change appear, even anchored in the educational reforms that they are gestating in many countries, under different paradigms. School becomes then a new possible setting for the psychomotricity. First of all, we talk about what we have called «Psychomotor Approach» in the school, a position referred to a relationship for help, to facilitate the way, the process that it goes from the dependence to the biggest autonomy. So, psychomotricity in the school is not a technique, a subject more, it is, in any event, a focus that it assists to the child's overall, to the revaluation of the body and of the movement in that environment. In a second place, we talk about the «hour of psychomotricity» or the «session of psychomotricity», where students, teachers and the psychomotor therapist share a weekly hour, favouring the corporal game and the spontaneous activity starting from the offer of objects that they operate as triggers and companions. We present the physical space, the objects, the own work and their respective alignment, leaving clear what we make, what things they are allowed and which ones they are prohibited in the session. And lastly, we speak about how so much the «psychomotor approach» as well as the «hour or session of psychomotricity» in the school, becomes a preventive and healthy focus, because they are the privileged place where the child can discharge their motive impulsiveness without guilt, a discharge that is essential condition for their affective balance. When we speak about body in education, it is not only the child's body... we also speak about educator's body, about their resistances and about the necessity of modifying the relationship capacities to give sense to the own actions and the student's actions. To be interrogated on the place of the body in the education is to be interrogated on the psychomotricity in this new setting.

KEY WORDS: School, teacher, student, psychomotor approach, session of psychomotricity.

Palabras previas

Esta conferencia es una exposición preparada con ideas y conceptos elaborados durante muchos años, en virtud de nuestras lecturas e intercambios. Por lo tanto, es posible que el lector encuentre temas que han expresado muchos autores antes que nosotros y que compartimos sinceramente. Pero ellos se han hecho carne en nuestro cuerpo, sin que por ello nos atribuyamos su autoría. Sí, en cambio, el orden arbitrario de su compilación y ordenamiento.

1. Introducción

La Psicomotricidad es una práctica que surgió a principios del siglo pasado, como una actividad relacionada con los procesos terapéuticos dirigidos a las personas que, de alguna manera u otra, necesitaban rehabilitar o habilitar alguna función. Ese fue y es un claro campo de acción para la práctica psicomotriz, que día a día continúa actualizándose y renovándose.

Sin embargo, ahora, en las puertas del nuevo siglo, con una educación casi esclerosada, aparecen nuevos aires de cambio, anclados en las reformas educativas que se van gestando en muchos países, aun bajo distintos paradigmas. ¿Es entonces la escuela un nuevo escenario posible para la Psicomotricidad?

Como dice Rousseau: «no sabemos tocar, ni ver, ni oír más que como nos han enseñado» (citado por GARCÍA FERRÉ, 1992, 24). Y esto sucede porque históricamente la escuela está destinada a transmitir conocimientos «científicos» y paradigmas relacionados con el poder de turno donde el cuerpo ha ocupado un lugar secundario, incluso de postergación y menosprecio.

Mannoni (1982) afirma que las instituciones escolares tienen como objetivo garantizar la reproducción correcta del sistema. Allí una ideología educativa basada en la noción de «rentabilidad» no admite la noción de «tiempo perdido», y sin embargo la calidad de la relación del adulto con el niño está hecha de esta disponibilidad tejida por el «tiempo perdido».

Actualmente –continúa– los padres absorbidos por el ritmo de la vida urbana y los docentes absorbidos por hacer rendir, no encuentran el tiempo para reír, para jugar y cantar con sus hijos, con sus alumnos.

Esa misma escuela, además, es la que limita el accionar corporal al recreo o a la Expresión Corporal, o al juego de las clases de Educación Física. No admite otros «movimientos» fuera de estos contextos, lo que es muy evidente para nosotros

desde que ejercemos la docencia, hace ya más de treinta años, y lamentablemente no ha cambiado demasiado. Es el lugar de la marginación y limitación en toda la estructura educativa.

Este espacio de menosprecio, generado por una cultura dualista, cartesiana, nos había llevado a un callejón sin salida, al que resistimos fervorosamente porque de ningún modo coincide con nuestro concepto de la persona humana, que propone un enfoque que atienda a la globalidad del niño, a la revalorización del cuerpo y del movimiento.

Sostenemos que al docente no debe bastarle con que el alumno realice bien sus operaciones matemáticas o que responda satisfactoriamente a una evaluación de Ciencias Sociales, porque ninguno de los aprendizajes dejará de estar registrado en el cuerpo. Se inscribirán en él.

¿Cómo es posible que siendo el cuerpo del alumno, el del maestro, el del director, el del portero, el único elemento permanente en toda la vida escolar, no fuera considerado en su correcto lugar?

En la época de la globalización, de la difusión de la imagen y el sonido por Internet, de las autopistas informáticas, del nuevo sistema de comunicaciones, les venimos a hablar de la unidad indispensable para la subsistencia: *el cuerpo*, como elemento básico de la constitución de la persona y de la importancia que ello reviste para la educación.

Buscando encontrar los nuevos paradigmas que mueven hoy a las Ciencias Humanas, ya no nos alcanza con pensar a la persona como una unidad bio-psico-social, como se dijo hasta hace poco tiempo, e incluso aún hoy por algunos profesionales, sino que el carácter complejo de nuestra mirada desde la Psicomotricidad nos llevaba a analizarla como *bio-psico-socio-eco-cultural* (BOTTINI, 1998, 172).

De esta trama de condicionamientos *bio-psico-socio-eco-culturales* es efecto el cuerpo (y la persona en su dimensión global), y actuando en ella es que actuamos sobre él (y la persona toda).

Ese cuerpo es indisociable del tiempo y el espacio, por lo tanto, emergente de las circunstancias históricas y del contexto social determinante del sujeto. La manera de llevar el cuerpo, de presentarlo, de expresarlo, es producto de las relaciones entre el individuo y el medio.

2. Algunos conceptos de la Educación Psicomotriz

Por algunas cosas extrañas de las Ciencias, ni los filósofos deben aclarar qué hacen, ni los médicos cómo actúan, ni los abogados su hacer.

En cambio, los Psicomotricistas debemos dar cuenta de manera casi permanente de nuestro quehacer, de nuestra práctica, pues el nuestro es un territorio muy disputado, por la variedad de aportes que convergen en el intento de brindar bases sólidas para su más clara conceptualización.

Hemos sostenido (SASSANO y BOTTINI, 1991, 40) que el primer obstáculo es la propia palabra Psicomotricidad, con la ambigüedad intrínseca que pretende expresar una organización referida a la relación entre el aparato psíquico y el Sistema Nervioso o, mejor aún, la interdependencia entre la actividad psíquica y el funcionamiento motor.

Hablar de la Psicomotricidad no es considerar a la motricidad desde la óptica anátomo-fisiológica, sino desde la integración en acciones que ponen en juego a la totalidad del sujeto, tal cual es, en función de su propia historia, con los otros y los objetos.

Cuando decimos Psicomotricidad, *hablamos de las producciones del sujeto: miradas, sonrisas, llantos, movimientos en tanto gestos, juego, lenguaje, producciones todas ellas que tienen lugar en el cuerpo, en relación con el otro.*

El conjunto de estos fenómenos se sitúa en la perspectiva del propio cuerpo tal como es vivenciado, investido y jugado en la acción. Es decir, en la realización motriz, que es donde se ubica el punto de anclaje de la Psicomotricidad.

Consideramos, entonces, que nuestra práctica tiene un modo de intervención que vehiculiza el accionar del sujeto, no busca enseñar ni recuperar daños motrices particulares, sino que ejerce una acción tendiente a la mayor armonía posible en cada sujeto.

Lo específico de la Psicomotricidad está en el hacer, como una de esas producciones corporales, pero también como síntesis de conocimientos, emociones y afectos. Es decir, de saber (SASSANO y BOTTINI, 2000, 27).

Es a través de la acción que nos relacionamos con el medio y satisfacemos nuestras necesidades. Ese movimiento humano es producto del interjuego entre la actividad tónica y la actividad cinética, entre la expresión de sí y la adaptación al mundo externo, en un medio físico, espacial y temporal determinado.

Pero cobra significado en el medio social, origina representaciones en un medio simbólico, se internaliza y dispone para el movimiento, se relaciona con lo cognitivo y lo afectivo.

«Es el saber hacer, querer hacer y desear hacer» (DEFONTAINE, 1982).

Los Psicomotricistas situamos nuestra mirada en ese *Hacer Significativo*, en ese interjuego, donde el movimiento es una manifestación del psiquismo, cargada de significado, orientado, con sentido y dirección. *Ese es el gesto*. Gesto que da significado, gesto que comunica con los otros, gesto que se asienta en las primeras relaciones emocionales y que no se detiene en el tiempo, que se resignifica en el devenir de la vida. *Movimiento como emoción exteriorizada*.

Si bien insistimos en el lugar del cuerpo como espacio donde se articulan todas las producciones, *el acento de la Psicomotricidad se da en el hacer transformador del sujeto* (SASSANO y BOTTINI, 2000, 28).

Hacer transformador, en tanto que es a partir de las producciones corporales dadas en un aquí y ahora, en relación a los sujetos y objetos que allí se encuentran, que el sujeto psicomotor modifica sustancialmente el vínculo que establece con esos otros, a la vez que se modifica él mismo, en permanente aprendizaje.

Es a partir de esta mirada tan particular del hombre, del cuerpo y de sus producciones, que nuestra práctica toma tres orientaciones: *la Reeducción Psicomotriz, la Terapia Psicomotriz y la Educación Psicomotriz*. A esta última nos referiremos en este artículo, y lo haremos discriminando dos aspectos de una misma práctica.

En primer término, queremos hablar sobre lo que hemos dado en llamar «Abordaje Psicomotriz» en la escuela.

Nuestra particular manera de ser y considerar al hombre (SASSANO y BOTTINI, 1991), también nos hace ver de una particular manera el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aprender a cambiar cambiando, aprender la realidad no sólo en la dimensión material y cognitiva, sino también en la emocional y la simbólica.

El movimiento y el gesto son entonces dos elementos esenciales para aprender y operar.

Pero, ¿qué pasa cuándo la escuela limita el juego y el accionar corporal al recreo o a las clases de Educación Física? ¿Qué pasa cuando el cuerpo del niño

se manifiesta en el aula o en la fila desestructurando «cierto orden»? ¿Qué pasa cuando se produce un inquietante movimiento o murmullo en el aula, en la sala?

Los docentes no hemos recibido la preparación de una disponibilidad corporal para poder ver las verdaderas necesidades del niño: dar-recibir, escuchar-emitir, contener-ser contenido, tocar-ser tocado, mirar-ser mirado. No poseemos una actitud de reciprocidad. Somos los que sabemos, podemos y además, tenemos poder.

En algún momento, las maestras de educación inicial fueron la excepción, pero ahora parece manifestarse de nuevo esa distancia, obligados por la urgente necesidad de la sociedad de introducir cada vez más temprano a los niños en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Entonces: ¿podemos cambiar la actitud hacia una postura donde la comunicación se transforma en esa actitud recíproca, donde se requiere de un otro para intercambiar? Muchas veces el niño no necesita que le den, sino ser recibido; no necesita tanto que le digan, sino ser escuchado. Con mucha frecuencia, los docentes también. Para producir una fluida comunicación es necesario incluir al alumno en un proceso de exploración y descubrimiento, donde se deje de privilegiar el producto del otro para valorar la propia producción. Pero, ¿podrá ser posible cuando los docentes sólo aprendimos cómo transmitir actividades metodológicamente a otros y no a explorar y descubrir nuestras propias posibilidades creativas? ¿Podrá ser posible cuando nos sometemos a las preocupaciones por lo propedéutico en desmedro de la función propia de cada nivel educativo?

Sostenemos (SASSANO y BOTTINI, 2000) que *para poder crear, es necesario recrear placenteramente*, dejar al niño hacer, traer sus propias necesidades e inquietudes y recogerlas, para así poder, desde esa motivación interna, transformar en productivos esos intereses que habitualmente la escuela desecha. Para ello, es imprescindible la implicación corporal y afectiva del docente, aunque esto signifique apartarse del currículo preestablecido.

Curiosamente, cuando podemos asombrarnos de la producción del niño y aprender con él y de él, nos descubrimos extraordinariamente creativos.

Este planteo que estamos efectuando *se refiere a una relación de ayuda*, que facilita el camino que va desde la dependencia a la mayor autonomía. Y de esto se trata: de conceptualizar de manera distinta a la Educación.

Por ello, la Psicomotricidad en la escuela no es una técnica, una materia más; es, en todo caso –y por eso nuestra insistencia–, *un enfoque que atiende*

a la globalidad del niño, a la revalorización del cuerpo y del movimiento en ese ámbito.

Para ello, es necesario que los docentes nos incluyamos más activamente en este proceso de cambio y podamos encontrar espacios que nos permitan ver los temores y miedos que estos mismos cambios producen en nosotros.

Según esto, obviamente, *sólo es posible transmitir y aprender bien aquello que uno mismo vivió*, pues nadie aprende mediante la experiencia ajena.

3. El aprendizaje es de cuerpo entero y con placer

Un criterio adecuado para abordar cualquier tipo de contenido educativo es tener presente que el niño es el propio centro de la apropiación de los conocimientos y de su experiencia de vida.

A medida que va creciendo acrecentará sus apropiaciones cognitivas, como una espiral que se despliega sobre aspectos cada vez más complejos.

Esta complejidad creciente es también válida para los adultos, quienes agudizarán sus propias ideas didácticas, en tanto trabajan construyendo proyectos, con sus propias apropiaciones espiraladas.

Estos proyectos se mueven en tres distintos niveles: comienzan en el aula o el patio, se abren al mundo y vuelven, como en un proceso dialéctico, al aula o al patio nuevamente.

Las personas construyen y modifican sus esquemas de conocimientos a partir de las experiencias que les proporcionan aprendizajes significativos.

El espiralado en el desarrollo de las temáticas transversales muestra una forma abierta que se va desplegando en circuitos reiterados, cada vez más amplios, de modo tal que cada recorrido implica lo que ya está y lo que vendrá, lo viejo que se replantea y lo nuevo. Entonces, el cuerpo es portador de pensamientos en acción, de sentimientos, de emociones, de vitalidad.

El cuerpo ocupa en la escuela un lugar incomparable, pues todos los aprendizajes suceden en él y a través de él. Estamos sujetos por él.

Nuestra aproximación se puede producir desde diversas áreas: Expresión Corporal, Educación Física, Teatro, Mimo, Música, Psicomotricidad, teniendo en cuenta la disposición de los espacios físicos, el amoblamiento, los colores, los

materiales y todo cuanto tenga que ver con la arquitectura escolar (que no es el tema de este artículo, pero merecería una larga y medulosa reflexión).

Pero en el trabajo escolar el cuerpo puede y debe tomar una nueva dimensión, integradora, con acento en las producciones (movimientos, gestos, mímica, expresión).

Esta lectura debe ser comprensiva, relacionada estrechamente con los aprendizajes significativos y de los pies a la cabeza, de la emoción a la racionalidad, pasando por la simbolización y los deseos. De cuerpo entero, por el compromiso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo con niños en la escuela tiene entonces su eje fundamental en el cuerpo. Todos los aprendizajes tienen como base de acción el cuerpo: aprendizajes corporales, intelectuales, afectivos.

El maestro debe tomar al niño en su totalidad, pensar que lo corporal está siempre presente, en todo momento, en todo el año, y luego elegir con qué modalidad va a privilegiar su acción didáctica.

Podemos tomar el cuerpo como el eje transversal en la vida del niño y en algún momento seleccionar aspectos específicos en ese camino «en espiral» que puede ir de lo más próximo a lo más alejado. Además, ese cuerpo como ser vivo se define por el movimiento, y éste trae en sí mismo la acción o la regulación de la acción.

Es un cuerpo real. *Él es el mediador y a la vez un sintetizador de los comportamientos eficaces para la apropiación del entorno por parte del sujeto*, como dice Sara Paín (1984).

Este planteo que considera al cuerpo como eje que atraviesa todos los aprendizajes debe estar contemplado en los Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I.), pero además los maestros (todos ellos, de todas las especialidades) tienen que tener algún trabajo corporal sobre sí mismos para poder reconocer el cuerpo del alumno con quien están trabajando. Deben aprender a soltarse, a mirarse, a sentirse, a sentir el contacto con los niños.

Es un trabajo importante y lento, porque no hay posibilidades de un trabajo sobre el cuerpo del otro si no lo hay sobre el propio cuerpo, aun cuando los maestros no sean necesariamente especialistas en lo corporal. Su lugar es un lugar de contacto, de contacto corporal, y no sólo de mediación verbal, como durante mucho tiempo se les hizo creer.

El cuerpo va acumulando experiencias, adquiere nuevas destrezas, automatiza los movimientos de manera de producir programaciones originales de comportamiento. La memoria del cuerpo se conjuga entonces en la memoria del aprendizaje y del deseo.

«Desde el principio hasta el final, el aprendizaje pasa por el cuerpo. Un aprendizaje nuevo va a integrar el aprendizaje anterior; aun cuando aprendamos las ecuaciones de segundo grado, tenemos al cuerpo presente en la numeración, que no se incluye solamente como acto, sino también como placer; porque el placer está en el cuerpo, su resonancia no puede dejar de ser corporal, porque sin signo corporal el placer desaparece. El cuerpo coordina, y la coordinación resuena en placer, placer por su dominio» (FERNÁNDEZ, 1987, 66).

Por ello, al maestro no debe bastarle que su alumno haga bien las multiplicaciones y divisiones, o que responda a una evaluación. Solamente al integrarse al saber, el conocimiento se aprende y se puede utilizar (FERNÁNDEZ, 1987).

Continúa aportándonos Fernández (1987) que no hay aprendizaje que no esté registrado en el cuerpo, así como no hay imagen hasta que el cuerpo no comienza a dominar el movimiento.

La participación del cuerpo en el proceso de apropiación del conocimiento se produce por la acción en los primeros años y posteriormente, también, por la representación, y por otorgar la configuración al conocimiento (PAÍN, 1984).

Todo conocimiento tiene un nivel figurativo que se inscribe en el cuerpo. No necesitamos al pensar, hacer los movimientos, porque la imagen la realiza.

Ese cuerpo es además imagen de gozo, dice Alicia Fernández (1987), al disponer del cuerpo y conocer la alegría sin la cual no hay aprendizaje verdadero. Este placer agregado daría sentido al deseo del otro, lugar de verdadero asentamiento de la persona.

El espacio educativo debe ser de confianza, de libertad, de juego, porque placer y deber no deben estar separados de la actividad.

El cuerpo enlaza entonces dimensiones internas y externas, a través del vínculo como lugar de intersección de la constructividad cognitiva y del deseo, siendo el medio como factor eco-sociológico, quien posiciona la construcción de ese vínculo.

El cuerpo, transversalizado por la inteligencia y el deseo, mostrará de qué modo interviene en el aprendizaje ya corporizado.

Además, agrega Fernández (1987, 71) que el cuerpo es importante también en cuanto a la transmisión de la enseñanza. Aún hoy la escuela apela solamente al cerebro, a los niños de brazos cruzados, atados a sí mismos. Todavía existen escuelas donde el niño parece estar sujeto al banco, sin expandirse, sin probarse, sin incluir lo corporal en el aprendizaje.

Todo esto de lo que hemos hablado configura lo que algunos denominan «Abordaje Psicomotor de la Educación» y que nosotros llamamos simplemente «Abordaje Psicomotor», manera particular de encarar la nueva educación y puerta abierta a un cambio copernicano.

Y lograr esto, desarrollar estas actitudes, es nuestra hipótesis de máxima. Mientras tanto, mientras vamos convenciendo conciencias, existe otra posibilidad, que lentamente se está insertando con mucha fuerza en nuestro medio educativo.

En segundo lugar, nos referimos a la «hora de Psicomotricidad» o la «sesión de Psicomotricidad», siempre dentro del ámbito escolar. En ella se comparte entre los alumnos, la maestra y el Psicomotricista una actividad de una hora semanal, favoreciendo el juego corporal y la actividad espontánea a partir del ofrecimiento de objetos que operan como disparadores y acompañantes.

El espacio físico donde se realiza la actividad varía en relación con las posibilidades de cada escuela. Puede ser un gimnasio cubierto, donde se puedan modificar las dimensiones cuando sea necesario, achicándolo con un límite de bancos y sogas. O bien un salón de dimensiones amplias, o un gimnasio descubierto y soleado, o un aula más pequeña con piso de madera, etc. Es decir, dentro de las comodidades básicas, cualquier espacio es útil, dado que es casi imposible contar con un espacio propio para la Psicomotricidad.

Es importante que el espacio a utilizar sea cómodo, que no tenga muebles que impidan el desplazamiento y conocer todas las posibilidades de riesgo (un «mapa de riesgos»: vidrios, piso con astillas, ventiladores, lámparas, puntas de paredes, etc.) para tomar todos los recaudos necesarios y evitar accidentes.

Afirma Marazzi (1993, 33) que debe «asegurarse la seguridad de los alumnos», porque ese espacio es continente. Las dimensiones, el techo, el piso, las paredes, las puertas, las ventanas, los rincones de la sala donde se desarrolla la actividad son también condicionantes de la actividad y del proceso.

Entre los materiales utilizados encontramos pelotas, frazadas, aros de plástico, telas, sogas, papel higiénico, broches, almohadones, etc. Además contamos con material de desecho: tubos y cajas de cartón, papel de diario, y material gráfico: crayones, lápices, marcadores, papel de diferentes tipos, tamaños y colores. ¡Ah!, y también el propio cuerpo.

El material y la forma de ser presentado, según Marazzi (1993, 33), se elige de acuerdo con el momento grupal, en relación con la actividad anterior y en función de los objetivos que queremos trabajar. Cada material constituye un incentivo diferente. Algunas veces se presenta en el centro de la sala. Otras se reparte a cada uno o se deja en la misma forma en que había quedado en el encuentro anterior. En ocasiones presentamos sólo un elemento por vez; en otras, diferentes objetos al mismo tiempo.

Como esta actividad, así planteada, forma parte de un proceso pedagógico y preventivo, en el contexto escolar tiene marcados algunos objetivos. Según Marazzi (1993, 34), pretendemos que los alumnos logren:

1. Desplegar corporalmente el jugar y enriquecer sus posibilidades creativas para relacionarse con la realidad.
2. Favorecer las experiencias del juego corporal para:
 - a) descubrir, expresar y reconocer sus necesidades y modalidades de acción;
 - b) investigar, reconocer y modificar los propios límites y posibilidades corporales, en función de sus intenciones y respetar los límites y prohibiciones, afirmando la propia identidad;
 - c) disfrutar de su cuerpo y de sus posibilidades de movimiento.
3. Tomar distancia de la acción para favorecer la evolución del pensamiento a través de:
 - a) relatar y graficar las experiencias corporales surgidas en el juego;
 - b) escuchar, expresar, relacionar, reflexionar e intercambiar sobre temas relacionados con el cuerpo.
4. Facilitar el intercambio con otros niños y adultos y buscar que se recreen las propias matrices, modelos de comunicación y aprendizaje.

A su vez, continúa Marazzi (1993, 35), estos objetivos giran alrededor de los siguientes ejes temáticos:

- el propio cuerpo,
- el cuerpo en relación con los objetos,
- el cuerpo en relación con los otros,
- el cuerpo, el espacio y el tiempo,
- el cuerpo y las normas,
- el cuerpo y su simbolización a través de la palabra, el grafismo, la escritura.

«Estos ejes temáticos no son presentados aisladamente. En cada sesión están presentes e interactuando. Se va trabajando cada uno a medida que emergen de la actividad, a medida que surge la necesidad de priorizarlos. Analizamos las posibilidades de cada niño, de cada grupo, en relación con ellos» (MARAZZI, 1993, 36).

Toda esta tarea de nada serviría, si además no nos planteamos un trabajo ordenado con los docentes. Para ello, agrega Marazzi (1993), nos proponemos esta serie de objetivos:

1. Incorporar una mirada y un accionar que tenga en cuenta lo psicomotor.
2. Reflexionar acerca del lugar del cuerpo en la escuela. ¿Cómo se lo mira, cómo se lo atiende y entiende, cómo se lo nombra, cuánto espacio se le da?
3. Seguir atentamente el proceso de cada niño y del grupo.
4. Observar las posibilidades y dificultades, los cambios y las pertenencias.
5. Relacionar las actividades de los niños en la hora de Psicomotricidad y en las otras actividades de la escuela, para comprenderlos de una manera global.
6. Intercambiar aportes con todos los docentes.
7. Investigar sobre la implementación de los recursos aportados por la Psicomotricidad para facilitar el aprendizaje de determinados contenidos.
8. Seguir el propio proceso y observar el propio cuerpo.
9. Reflexionar sobre las características personales del docente que estén marcando, interfiriendo o facilitando la actividad de los niños.

Además, toda tarea tiene que tener ciertos límites, y para ello sostenemos un encuadre muy específico.

Siguiendo la propuesta de Marazzi (1983), y también nuestras experiencias, les comunicamos a los niños que en la «hora o sesión de Psicomotricidad» irán al gimnasio o a la sala a jugar, y que con ellos estarán presentes la maestra y el Psicomotricista. Les indicamos el día de la semana y horario de la actividad, y les pedimos que vengan con ropa cómoda.

Pero además, ya en el espacio de juego, acordamos que al llegar nos sentaremos siempre en ronda. Que después contarán con diferentes elementos para jugar, que está permitido elegir a qué, cómo, dónde, con quién jugar. Que le avisaremos cuando termina el tiempo de juego y que entonces hay que guardar los elementos y sentarse nuevamente en ronda para conversar. Además, que el Psicomotricista y la maestra pueden participar en los juegos.

También, dentro de ese marco se establecen algunas prohibiciones (MARAZZI, 1993):

- *Está prohibido salir del salón sin aviso.* Es necesario delimitar claramente el espacio de juego, para que éste no se prolongue fuera de donde puede ser mirado, contenido. También para que los niños no se retiren cuando sucede algo que les resulte difícil de resolver.
- *Está prohibido lastimarse y lastimar a otros.* Aquí diferenciamos lastimar de golpear o luchar. Está permitido jugar a la lucha, y en ella hay golpes y caídas que son parte del juego; lo que no permitimos es lastimarse. Buscamos que se cuiden, que cuiden su cuerpo, el de los demás y que tomen los recaudos necesarios para ello.
- *Está prohibido romper las cosas que NO son para romper.* Diferenciamos objetos que pueden romperse porque pueden reemplazarse (papeles, cartones, etc.) de los que no pueden. Llamamos la atención sobre los objetos frágiles del lugar de trabajo y que es necesario cuidar (vidrios, espejos) y sobre todo aquellos que pueden lastimar (puntas, escaleras, etc.).
- *Está prohibido seguir jugando cuando llega el momento de ir a la ronda.*

Otras normas y formas de organización van surgiendo con el trabajo y son propuestas por nosotros o por los mismos niños.

Las normas dan sostén y deben ser sostenidas por todos, por eso es importante tomar todo el tiempo que haga falta para trabajarlas, ya que es condición para desarrollar la actividad.

Este encuadre ordena, da una organización a la actividad y se va estableciendo desde los primeros encuentros a través de enunciarlo y trabajarlo con ellos durante la «ronda de inicio», que es la forma en que siempre comienza el trabajo. En ella, se conversa continuamente sobre las reglas de la actividad anteriormente enunciados.

Posteriormente aparecen momentos en que se pregunta por ausencias, se comentan acontecimientos personales, escolares, familiares o grupales. En síntesis, se anticipan algunas situaciones del juego próximo.

Esta ronda de inicio es generalmente de corta duración, pero el hecho de sentarse antes de comenzar a jugar, permite que nos encontremos por un momento todos juntos, nos vemos las caras, miramos como está el grupo. Esto nos brinda la posibilidad de contar algo de todos, sobre todo si alguien quiere hacerlo.

Hay algunas rondas de inicio más largas, en las cuales alguien trata algún tema que interesa al resto del grupo y sobre el que muchos quieren opinar y se da de este modo un mejor intercambio. Son momentos importantes en que se despliegan conocimientos, temas de actualidad que producen temores (robos, secuestros, violencia), experiencias, dudas en relación con diferentes temáticas, etc.

Luego, mediante una consigna, o un gesto, damos inicio al desarrollo de la «sesión propiamente dicha».

«La propuesta es jugar libremente; cada uno elige con quién, con qué, a qué jugar. Cada niño, cada grupo, construye su propio juego. También hay momentos de consignas más dirigidas. Favorecemos el juego corporal a partir del ofrecimiento de objetos que funcionan como disparadores y acompañantes, en un espacio amplio que permite los grandes movimientos. El Psicomotricista participa observando y está disponible corporalmente para jugar con los niños, al igual que la maestra. No dirigen los juegos, intervienen desde la postura, el gesto, la mirada, la palabra. Intervienen buscando favorecer el logro de un objetivo para ese niño, para ese grupo, de acuerdo con el seguimiento que se haya realizado. Orienta la participación de la docente del grupo, que puede hacerlo de diferentes modos: observando, observándose, llevando un registro escrito de lo que sucede, jugando, dando alguna indicación... La intervención va a estar relacionada con sus

posibilidades personales en su rol de docente, con las características del grupo y con cada situación» (MARAZZI, 1993, 32).

Ahora bien, en todo este accionar: ¿por qué montamos un dispositivo como éste, donde jugar libremente permite mostrarse?, ¿por qué intervenimos corporalmente? Simplemente porque habitualmente observamos al niño como encorsetado en una determinada manera de relación, en un juego repetitivo que no evoluciona. Un niño que, pegado a sus deseos, temores y ansiedades, repite estrategias vinculares para defenderse de ellos y del encierro al que lo lleva la escuela.

El Psicomotricista interviene intentado ayudar a llenar las carencias del niño que determinan ese tipo de comportamiento.

Interviene en el juego simbólico del niño buscando ayudarlo a desbloquear las dificultades, es decir, intentando que ese juego repetitivo se pueda desplegar y evolucionar.

La intervención del Psicomotricista es simbólica y juega el rol que el niño le asigna. Es importante que juegue en cada una de las situaciones de acuerdo con la demanda del niño o del grupo pero sin perder de vista el proyecto de trabajo en cada caso. No obstante, ambos, Psicomotricista y docente, deben tener presente que:

«Cuando el niño nos toca, nos acaricia, nos pega, nos empuja, aunque se esté refiriendo a otro que no está, acciona en relación a mí que estoy presente ante él. No sería deseable que adjudiquemos masivamente lo que sucede en la producción de un niño a otro ausente (aun en los términos de transferencia). Por más que no sea el profesional quien merece ese elogio o ese desaire, ese amor, o ese odio, es uno quien recibe el abrazo profundo, la caricia o golpe de una pelota. No sea cosa que con el afán de entender a quien represento, me desentienda de quien soy y de quien soy representado. Sabemos que todo vínculo es tripersonal, pero debemos recordar su carácter bicorporal» (CALMELS, 1990, citado por MARAZZI, 1993, 52).

Y además, deben tener presente que Mannoni (1982) sostiene que no hay nada más peligroso para la sociedad que un niño que no juega, pues se convierte en un destructor del otro. Al no poder poner en escena la ferocidad inherente a lo humano, emplea el odio en lo real, con lo que se cierra desde entonces a toda posibilidad de transposición, de desplazamiento, de juego, y nada se puede dialectizar.

Según él, no queda más que el enfrentamiento, es decir, un mundo en el que casi sólo queda espacio para la muerte del otro.

El ofrecimiento de este espacio de juego diferente genera en los niños dos actitudes bien claras.

Algunos presentan una actitud de *inhibición*, de no hacer. Esto tiene que ver con una propuesta poco habitual para ellos, poco conocida, donde no hay consignas, o son muy pocas, no se propone nada, se deja hacer. Esta actitud dura en general poco, salvo en algún caso aislado, que debemos analizar atentamente.

La otra, más generalizada, es de *agresividad* hacia los adultos y representantes de la autoridad en la sala. Algunos actúan con timidez, otros con mayor resolución, pero todos con la necesidad de descargar esa tensión, lo cual lleva a que esa carga que primero fue compulsiva sea transformada y se manifieste de una manera cada vez más simbólica.

Sin duda, esto sucede en la medida en que el niño va ganando confianza. Winnicott (1972) habla sobre el establecimiento de la confianza basada en la experiencia práctica. Esa confianza debe ser experimentada durante un período bastante prolongado en la etapa crítica de la separación.

«La angustia que genera la separación se calma con el llenado de este espacio por juegos creadores y el empleo de símbolos. La capacidad de formar imágenes, de usarlas de manera constructiva, por recombinação en nuevas figuras, depende de la capacidad del individuo para confiar» (WINNICOTT, 1972, 145).

Al finalizar el momento de juego, entre todos nos ocupamos de guardar el material que utilizamos, y en los últimos minutos volvemos a reunirnos en ronda para conversar. Es la «ronda de cierre». En ella los niños relatan sus juegos, con quiénes lo hicieron, a qué jugaron, cómo sucedió, etc.

El Psicomotricista participa como coordinador de la actividad, favoreciendo el intercambio y la posibilidad de expresarse, con la colaboración del docente.

Cuando termina la ronda, damos por terminada la sesión y los niños se retiran a sus aulas.

4. Después de la sesión

Este espacio, de la «hora de Psicomotricidad» o de la «sesión de Psicomotricidad» que hemos descrito, se ve reforzado por otra tendencia muy actualizada de continuar este trabajo de la sala de Psicomotricidad en el aula o en la sala de jardín.

Después del tiempo que hemos pasado en la actividad corporal, volvemos al aula (que si es de jardín suele estar armada en rincones: la casa, la cocina, los cuentos, etc.) y encontramos seguramente un lugar especial con algunos materiales para realizar actividades gráficas.

Allí los niños reflejan –dice Vega Navarro (2002)– mediante dibujos las actividades realizadas anteriormente. Así pueden tomar distancia de las vivencias, pues hay que pensar en lo que se quiere dibujar, y aparecen los materiales presentes en la sesión, su disposición en el espacio, los protagonistas de los juegos y lo que estaban haciendo. Es un dibujo libre sobre el que hacemos preguntas y anotamos respuestas. Un dibujo que se expone para toda la clase y en el que los niños se reconocen.

Estos dibujos se guardan en una carpeta de Psicomotricidad, aunque a veces aparecen expuestos unos días en los pizarrones y son utilizados en otras ocasiones para que nos vuelvan a contar lo que han graficado, para añadir algo nuevo si lo desean.

Además estos gráficos nos permiten observar la maduración grafomotora, el nivel de representación alcanzado y el significado de lo vivido para ellos, lo que son capaces de recordar.

«Durante el tiempo posterior, incorporamos las vivencias de la sesión a la actividad cotidiana del aula. Partimos de los recuerdos y de lo que hemos observado para plantear actividades que desarrollen otras posibilidades de explorar situaciones. Este es el proceso ideal de intelectualización, si es que es verdad que las estructuras del pensamiento se forman a partir de la acción» (VEGA NAVARRO, 2002, 586).

5. La participación del docente

Pero nada de esta tarea sería posible, ni valioso, si los docentes no tuvieran espacio para reflexionar sobre ella, lo que les pasó, lo que les sucedió con sus alumnos. Es por ello –dice Marazzi (1993)– que la formación del docente se amplía mediante reuniones periódicas en las que se reflexiona sobre temas de Psicomotricidad relacionados con la actividad realizada con los niños.

Pedimos que, dentro de lo posible, sea la maestra la que elija participar, ya que es muy importante su acuerdo para la actividad, y le requerimos cierto grado de disponibilidad pues de esto depende, en gran parte, la posibilidad de realizarla.

Además de las reuniones periódicas con estos maestros de grupos, realizamos talleres para todos los docentes en los que, a partir de un trabajo corporal, apuntamos a que se reflexione acerca del lugar del cuerpo de los docentes y alumnos y también la comunicación entre ellos en la escuela, abordando además aspectos teóricos básicos de la disciplina, para que se comprenda el porqué y para qué de la actividad.

Es importante conocer lo que le sucede al propio cuerpo para discriminarlo de lo que le sucede al niño y evitar que esto interfiera en el proceso de enseñanza-aprendizaje. «Al intervenir en el juego de los niños –y en todo momento– los adultos ponemos también en juego nuestras propias necesidades, nuestras propias fantasías, deseos, temores...» (MARAZZI, 1993, 36).

Esto es fundamental, sobre todo recordando que Bettelheim (1987) sostiene que conocer al otro es muy diferente de tener conocimiento sobre el otro, ya que depende, fundamentalmente, del conocimiento de sí.

Y también para reconocer, como afirma Marazzi (1993), que la sola presencia del adulto y especialmente por el rol de autoridad que tienen dentro de la institución, está autorizando, legalizando el hacer de los niños, la existencia de fantasías y la posibilidad de jugarlas, la agresividad, la necesidad de movimiento, de contacto... como pertenecientes a la persona.

6. La Psicomotricidad como abordaje preventivo y de salud

Ambos casos planteados: el *Abordaje Psicomotriz* y la *Hora o Sesión de Psicomotricidad*, se transforman en un abordaje preventivo y de salud en la escuela.

Aceptando esta premisa, acordando con Aucouturier y siendo que hace ya muchos años que nos interesamos por el desarrollo armonioso del niño y por el papel que juega el educador con relación a esta función en la escuela, nos preguntamos: ¿cuáles son las condiciones más favorables para que esto sea así? ¿Cuándo se puede decir que un niño está desarrollado armónicamente?

Un niño que ha tenido la oportunidad de desarrollarse armónicamente, dice Aucouturier (1999), es un niño de recepción y de apertura, en busca de preguntas para todas las personas de su entorno. Es un niño que encuentra placer en dar y recibir, en descubrir y en conocer: es un niño feliz de vivir, que afirma sus deseos sin temor, sin dudas ni culpabilidad.

El autor sostiene que un niño desarrollado armónicamente es también un niño que no está traumatizado por los fracasos y en particular no lo está por el fracaso escolar. Por esto es importante considerar dos condiciones esenciales, para su desarrollo intelectual en pro de una buena integración escolar:

- «Respetar al niño y reconocerlo en su originalidad de niño; en la originalidad de su expresión, en su modo de comunicación, en su manera de descubrir la realidad y de pensar».
- «Entablar una confianza recíproca entre el educador y el niño puesto que ésta no se da a priori, sino que es el resultado de un proceso de maduración dinamizante, en el que el niño se ve reconocido y ayudado».
- «Favorecer un desarrollo armonioso del niño es, ante todo, darle la posibilidad de existir como persona única en formación, es ofrecerle ahora, no después, las condiciones más favorables para comunicarse, expresarse, crear y pensar». (AUCOUTURIER, 1999: 116).

Un niño que comunica lo que siente y le sucede es un niño que presta atención al otro, a los otros, a los adultos; que escucha y es capaz de callarse, y que encuentra placer en decirse en el intercambio.

Esta apertura al prójimo no se obtiene espontáneamente, es el resultado de todo un proceso educativo, establecido desde el inicio de su vida, entre los padres y su niño, a partir de la riqueza de sus intercambios tónico emocionales y verbales, dado que *comunicar es una necesidad vital para existir como persona*.

Esta comunicación supone el desarrollo de la función simbólica y sobre todo de la dinámica de placer que abre al niño al mundo exterior.

Si el niño –continúa Aucouturier (1999)– vive el placer de la acción compartida con los otros niños, como saltar, hacer equilibrio, caerse, construir, destruir, es capaz de compartir emociones profundas, de intercambiar con sus compañeros de juego, de participar de sus iniciativas, de aceptar el punto de vista del otro, sus proyectos y sus deseos. Así, progresivamente, gracias al placer compartido, el niño se volverá más atento al otro, podrá recibir y dar y estará en condiciones, recién entonces, de aceptar otro punto de vista que no sea el suyo y de estar menos centrado en sí mismo.

«Compartir su placer con el otro es favorecer el alejamiento de sus reacciones afectivas incontroladas sin reprimirlas. Lentamente, por medio de la inserción en el placer de la acción, el peso de la afectividad se hace menor,

en beneficio de un reconocimiento mutuo y de un diálogo» (AUCOUTURIER, 1999, 116).

Tal intervención psicomotriz educativa ofrecida a los niños, facilita el despertar a la percepción de los otros y de sí mismo, y desarrolla, además, el despertar a la percepción del mundo que lo rodea. Una mirada más amplia por parte del niño se constituye, una nueva visión lo invita al conocimiento.

«Muchos educadores no prestan suficiente atención a las manifestaciones de bienestar y de malestar, las más variadas y desatendidas del niño, y sin embargo, son ellas las que nos revelan sin rodeos todo el simbolismo de su pasado afectivo, toda la historia de sus afectos de placer y displacer, como si quisiera dejarlas atrás y exorcizarlas, por el hecho mismo de representarlas bajo la mirada del prójimo» (AUCOUTURIER, 1999, 117).

Un niño que comunica suele no tener mayores problemas afectivos, se siente bien consigo mismo, se alegra de vivir, de intercambiar con sus pares y los adultos que lo rodean. Es un niño que existe, tiene su lugar.

Pero además, el niño es un ser de impulsividad motriz: para existir en su originalidad de niño, para conquistar y construir el mundo, necesita vivir su poder a través de su impulsividad motriz y que ésta sea aceptada y reconocida.

«En efecto, la agresividad (destruir), la posesión (tener), la reproducción (repetir) son las formas frustradas de su manera de ser, pero son también el preludeo a la construcción, a la pérdida y a la invención. Es evidente que el educador sabrá dar su contribución a la transformación de esta energía en propósitos socializados» (AUCOUTURIER, 1999, 117).

La acción educativa consiste en ayudar al niño a dominar su impulsividad motriz, siempre cargada de afectos, hasta lograr el placer de los matices del movimiento, de la acción. Este dominio cada vez más fino lo lleva a un cambio de comportamiento, de actitudes hacia sí mismo y hacia los demás, cambio que lo lleva a una mayor atención hacia el mundo, incluso al placer de ser responsable de su acción.

La práctica psicomotriz educativa es preventiva, afirma Aucouturier (1999), es el lugar privilegiado donde el niño puede descargar su impulsividad motriz sin culpabilidad, descarga que es condición esencial de su equilibrio afectivo. Sin embargo, comprendemos a los educadores que se mantienen prudentes frente a la impulsividad motriz, la que asusta porque muy a menudo desencadena la angustia del adulto, pero sobre todo porque están desprovistos de medios pedagógicos y

personales para responder a esta energía y hacerla evolucionar hacia el placer de la acción, hacia el placer de actuar.

Se trata de actuar juntos, sentir el placer de crear juntos, ayudar al niño a asumir sus responsabilidades dentro del grupo, dentro de la clase, en el colegio. «El placer de la acción refuerza el sentimiento de sí pero, simultáneamente, funda la estructura del ser social responsable y creador» (AUCOUTURIER, 1999, 119).

El propio Aucouturier (1999) sostiene que el educador tiene un papel importante en el desarrollo armonioso del niño, no puede contentarse con ser un observador de su naturaleza o un revelador de las diferencias existentes entre los niños. Es el catalizador de las potencialidades del niño, es el catalizador de lo que él sabe hacer, no así de lo que no puede hacer. El educador es un dinamizador de la maduración del niño.

«Ayudar no quiere decir constreñir o manipular abusivamente para reprimir desde su origen las potencialidades del niño, pero es ante todo permitirle ser sujeto único, diferente a los demás, en su manera de comunicar, de expresarse y de pensar» (AUCOUTURIER, 1999, 122).

La intervención educativa supone, por parte del maestro, una capacidad de reflexión sobre sí mismo, a fin de evitar que el niño se convierta en el objeto de sus manipulaciones afectivas excesivas. Los prejuicios proyectados sobre los niños no son dignos de un educador. Su búsqueda de claridad en la relación con cada niño y el grupo, es la garantía de una educación estimulante. Recibir, escuchar, escucharse, comprender, comprenderse, esperar, ajustarse, proponer, ser firme, son la base de un sistema de actitudes coherentes para ayudar al niño en su maduración.

En la misma dirección, Lapierre (1990) afirma que la patología, la psicoterapia, a priori, no forman parte de la educación. Sí, esto es verdad para algunos.

«Pero, ¿por qué esperar para intervenir a que se estructure una patología donde el origen, evidentemente, se sitúa en la niñez? ¿No podemos prevenir en lugar de curar? De allí nace el deseo de poner en el medio una profilaxis mental basada en la relación corporal más espontánea; es decir, el juego libre, donde mejor se expresa lo imaginario y donde pueden descargarse simbólicamente y elaborar las tensiones conflictivas en el momento que ellas mismas aparecen en la vida del niño. Ello evitará que se transformen en patológicas, acumulándose y enrollándose inconscientemente» (LAPIERRE, 1990, 8).

Siguiendo esta idea, afirmamos que no se trata de psicoterapia sino de un proceso educativo que se dirige a la globalidad del niño, globalidad en la que no puede disociarse el cuerpo de los aspectos psicoafectivos y cognitivos.

Por último, el mismo Lapierre (1990) afirma que una acción dirigida preventivamente no puede ser más que sistemática; es decir, dirigida a todos. Citando como ejemplo que cuando se vacuna a los niños, se supone de antemano que se hace porque son susceptibles de contraer la enfermedad. El riesgo psicológico es, desde nuestro punto de vista, incierto; si bien algunos niños, desde su medio familiar, corren más riesgos que otros.

7. El cuerpo del docente

Nos vemos en la obligación de reflexionar ahora sobre qué sucede con el cuerpo del docente, pues es obvio que todos los niños van a la escuela y es así como traen a nuestro sujeto de la educación: *el cuerpo*, lo que parecería que no es igual en el caso de los adultos.

Si la introducción del cuerpo racional despierta ya resistencias en la institución escolar –dice Lapierre (1990)–, es evidente que estas resistencias serán diez veces mayores cuando se trata de tomar en cuenta el cuerpo afectivo y relacional.

El educador en nuestras sociedades occidentales, es un maestro. No es psicólogo, no es psicopedagogo; y menos terapeuta. Él es consciente de sus límites.

Algunos se aíslan, otros sufren notablemente en presencia de niños difíciles y de sus fracasos. Ellos se sienten cuestionados en su rol de educadores y tienen el deseo de ir más allá de sus límites, por eso constituyen en gran parte nuestros alumnos en los cursos de formación en Psicomotricidad.

«Nosotros hemos tratado de darles esta formación y nos hemos dado cuenta de que podemos hacerlo sólo a partir de una formación personal, que sobrepasa ampliamente el plan profesional y cuestiona todos sus comportamientos relacionales. El educador es un ser humano que tiene sus propios conflictos, su propia problemática que proyecta inconscientemente en su relación pedagógica. Esto es verdadero en toda circunstancia, aun en la pedagogía más tradicional, pero aparece de modo evidente en la relación corporal» (LAPIERRE, 1990, 9).

Cuando hablamos del cuerpo en educación, no se trata únicamente del cuerpo del niño, sino también del cuerpo del educador; y esto lo olvidamos permanentemente.

La relación maestro-alumno no es solamente una relación audio-visual a través del lenguaje y de la escritura. Es una relación afectiva y tónica, de encuentro de los tonos musculares, donde cada uno compromete su personalidad. Querer modificar la relación pedagógica sin modificar las capacidades relacionales del educador, su capacidad de escuchar, de comprender, de elaborar, es una ilusión absurda.

Trabajamos en este sentido, con educadores, reeducadores, psicólogos, psiquiatras, psicopedagogos, musicoterapeutas, terapeutas ocupacionales, maestros de educación especial, etc. Trabajamos a partir de la comunicación no verbal. ¿Por qué? Lapierre (1990, 9) afirma que es porque resulta menos fácil de controlar intelectualmente y más reveladora de los contenidos inconscientes de la relación, desde las pulsiones y conflictos que se proyectan. Así como la Psicomotricidad en sus inicios, racional y cognitiva, se esforzaba por eliminar la vivencia afectivo-emocional, considerada como parásita, nosotros nos esforzamos, por el contrario, por eliminar durante las sesiones prácticas, lo más que podamos, el contenido intelectual, para permitir que la vivencia afectiva se exprese en forma auténtica. Hay un cambio total de perspectiva. Liberar la vivencia afectiva en el niño es relativamente fácil. Es suficiente dejarlo jugar libremente. En cambio, esto es mucho más difícil para el adulto.

En un caso como en el otro, el recurso es casi idéntico. Se trata de dejar desarrollar en el grupo el juego libre, espontáneo, sin consignas precisas y sobre todo sin enjuiciamiento. Se tiene el espacio de la sala, hay objetos. A partir de allí nacen y se desarrollan actividades espontáneas, solos, de a dos, entre varios, todos dejando total libertad a cada uno de hacer según sus deseos y su imaginación.

Entonces, esta formación, ¿es indispensable para el educador que trabaja con niños normales a quienes se trata de acompañar solamente en su desarrollo psicológico?

Se trata solamente de una formación mínima, de una información y de una sensibilización a la escucha corporal del niño y a la decodificación de actividades lúdicas. Dice Lapierre (1990, 10) que hay que

«tomar conciencia de la importancia del juego en la construcción y el desarrollo de la personalidad del niño. Observar ese juego y comprender qué es lo que se está jugando (darle sentido), participar sin ser directivo ni invasor y contenerlo dentro de los límites de lo simbólico. Esto es importante

para el niño, pero también para el maestro y sobre todo para su relación. Este juego corporal, este juego psicomotor es una oportunidad, para el maestro, de establecer con el niño y con el grupo-clase otra relación; una relación de persona a persona, que no está mediatizada por un rol pedagógico, por un rol de maestro, pero es un partenaire, un acompañante, un facilitador de ese juego».

El mismo autor observa que durante el trabajo de Psicomotricidad, el maestro no tiene nada para enseñar, nada que exigir, solamente el respeto a algunas prohibiciones. Liberado de su antigua obsesión pedagógica, él puede finalmente estar disponible para el niño, para seguirlo en la dinámica de su pensamiento y sus actos. Algunos maestros nos dicen del alivio que sienten, como si fuera una liberación, al no juzgar más al niño, y tratar sólo de comprenderlo y de facilitar sus juegos.

Cambia entonces el destino de su obsesión pedagógica, centrándose en la expresión del cuerpo, del vínculo afectivo, del «cuerpo presente».

El niño ha descubierto también, a través de la persona del maestro, a un ser humano con el que puede intercambiar otra cosa además de lo intelectual.

Podemos afirmar en este sentido, y después de numerosas experiencias en diferentes lugares, que la autoridad del maestro no se encuentra disminuida; muy por el contrario, está reforzada.

Algunas conclusiones

A través de los elementos expuestos en el transcurso de este artículo, llegamos a algunas conclusiones:

- *Que el niño se apropia de su entorno a partir de su cuerpo.*
- *Que no hay conocimiento, por más abstracto que sea, que no haya sido cuerpo un día.*
- *Que el cuerpo es lugar de placer por los aprendizajes.*
- *Que en la unidad bio-psico-socio-eco-cultural de la persona todo pasa por el cuerpo.*
- *Que la intervención psicomotriz es una intervención de ayuda y de prevención.*

- *Que el cuerpo del docente ofrece resistencias frente al cuerpo del alumno.*
- *Que el docente necesita modificar sus capacidades relacionales para darle sentido a las acciones de sus alumnos.*

Y así, podríamos extraer innumerables conclusiones, tan fundamentales como estas. No obstante, con ánimo de dar un cierre a nuestras ideas, sostenemos que *el cuerpo es un eje transversal en la escuela*, y es un principio importante para redefinir el futuro rol de la educación de nuestros niños y jóvenes (SASSANO, 2000).

Para el caso que fuere necesario, y para que quede más claro aún, decimos que interrogarse sobre el lugar del cuerpo en la educación es también interrogarse sobre el lugar del «ser» en la educación o una educación –más bien una enseñanza– basada hasta ahora esencialmente sobre el «tener», sobre la ingesta de conocimientos abstractos no integrados al ser.

Afirma Lapierre (1990) que el «ser» se construye en la acción y en la relación. La Psicomotricidad le otorga prioridad a ese «ser» sobre el «tener», y se constituye como elemento de cambio en la institución escolar.

Interrogarse sobre el lugar del cuerpo en la educación es interrogarse sobre la Psicomotricidad en este nuevo escenario.

Nuestro amigo el Padre H. Salaberry SJ suele decir que los maestros, muchas veces, hemos hecho de nuestros niños un *bonsai*. Un hermoso arbolito enano, al que todos los años le recortamos las raíces, le podamos las ramas, le damos poca agua, lo ponemos en la «pequeña maceta escolar».

Y entonces la escuela hace de los niños un *bonsai*. No dan frutos, no dan sombra, no cobijan pajaritos. Sólo sirven para ser vistosos y admirados.

Los maestros no debemos ser maestros de «alumnos *bonsai*». No nos debemos dedicar a recortar todos los años los nuevos brotes, los retoños. Debemos acompañar a los niños a crecer, a ser libres, a tener iniciativa, creación.

Esa y no otra es la tarea más importante que tenemos los educadores. La Psicomotricidad es una de las herramientas claves.

Yo les invito entonces a ser agentes de ese cambio.

Referencias bibliográficas

- APPEL, T. (1997). "El cuerpo: un eje transversal en la vida del niño". *Revista Novedades Educativas*, Año 9, N° 8, Buenos Aires.
- AUCOUTURIER, B. (1999). "El educador y la ayuda educativa". *La Hamaca*, 10. Buenos Aires: Fundari.
- BETTELHEIM, B. (1987). *La fortaleza vacía*. Barcelona: Laia.
- BOTTINI, P. (1998). "Psicomotricidad y autismo: una praxis compleja para un complejo trastorno". En J. TALLIS (comp.), *Autismo, lejos de los dogmas*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- BOUSQUET, D. (1995). *Los temas transversales*. Buenos Aires: Ediciones Santillana.
- CALMELS, D. (1990). "Del sostén a la transgresión". *Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial*, 1. Buenos Aires: Elite.
- DEFONTAINE, J. (1982). *Manual de Reeducción Psicomotriz*, Tomo N° 2. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.
- FERNÁNDEZ, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- GARCÍA FERRÉ (1992). *El libro de las citas*. Chile.
- LAPIERRE, A. (1990). "El lugar del cuerpo en la escuela". *Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial*, 1. Buenos Aires: Elite.
- MANNONI, M. (1982). *Un lugar para vivir*. Barcelona: Editorial Crítica.
- MARAZZI, M. (1992). "Fantasía y juego en la escuela". *Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial*, 7. Buenos Aires: Elea.
- MARAZZI, M. (1993). "La práctica psicomotriz en Educación". *Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial*, 12. Buenos Aires: Elea.
- PAÍN, S. (1984). *La génesis del inconsciente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- SASSANO, M. (2000). "El cuerpo como eje transversal en la escuela". En P. BOTTINI (comp.), *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- SASSANO, M. (2003). *Cuerpo, tiempo y espacio*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- SASSANO, M. y BOTTINI, P. (1991). "Psicomotricidad: antecedentes, evolución y realidad actual". *Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial*, 3. Buenos Aires: Elea.

- SASSANO, M. y BOTTINI, P. (2000). "Apuntes para una historia de la Psicomotricidad". En P. BOTTINI (comp.), *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- VEGA NAVARRO, A. (2002). "El trabajo psicomotriz en la escuela infantil". En M. LLORCA LINARES y otros (comp.), *La práctica psicomotriz*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- WINNICOTT, D. W. (1972). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.