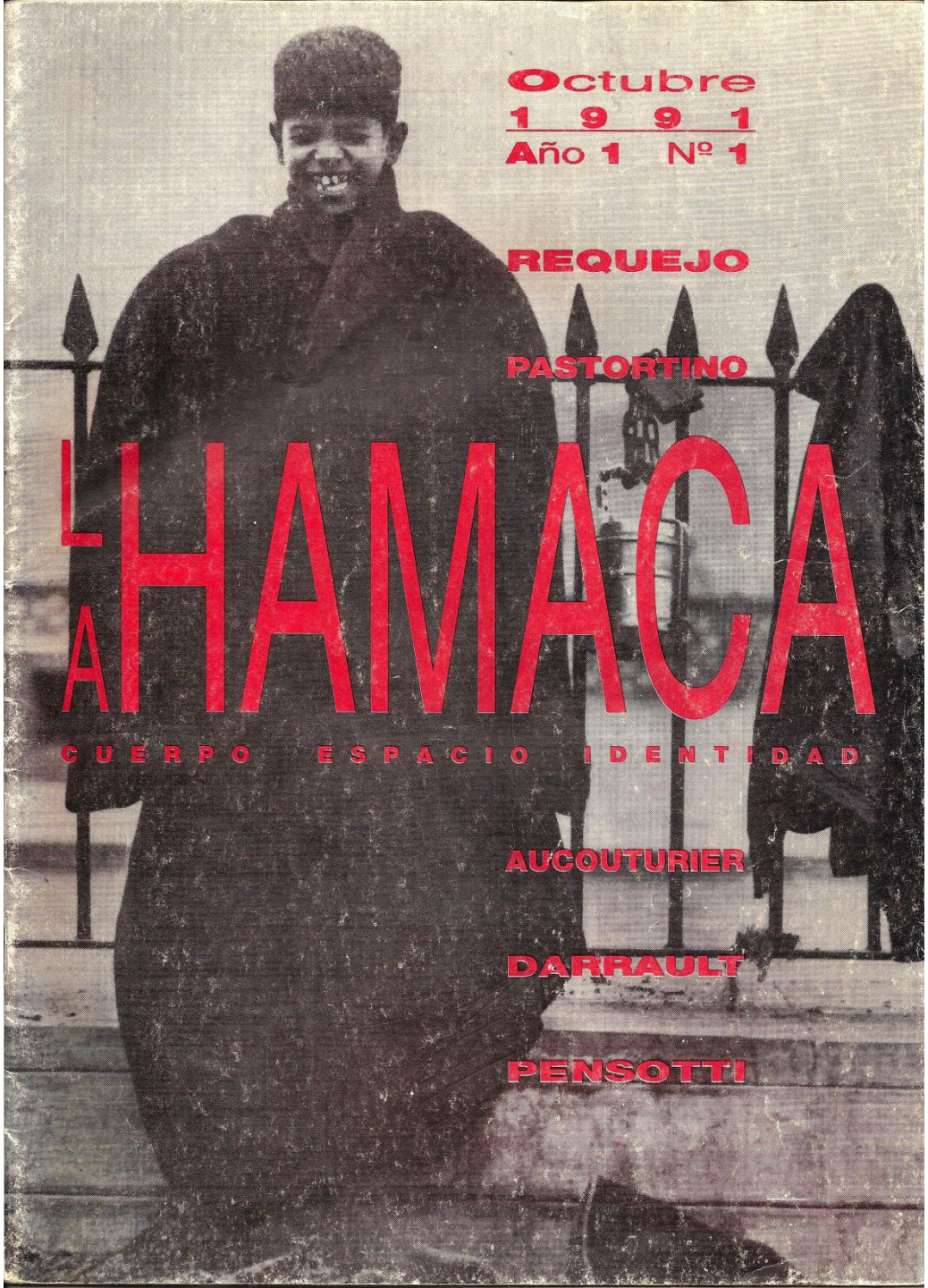


Octubre
1 9 9 1
Año 1 Nº 1

REQUEJO

PASTORTINO

LA HAMACA

CUERPO ESPACIO IDENTIDAD

AUCOUTURIER

DARRAULT

PENSOTTI

LA HAMACA

Publicación del:

Centro de Investigación y Docencia para la Salud y la Educación

Quiénes somos:

Promediaba la década de los 70. Epoca convulsionada, búsquedas y temores. Inaugurábamos el ***Instituto Argentino de Psicomotricidad*** *en la calle Billinghurst. Allí realizamos el* ***Primer Encuentro Nacional de Psicomotricidad*** *con participantes de Córdoba, Santa Fé, Rosario, Entre Ríos, Neuquén, Provincia de Bs. As. y Capital Federal. Las inquietudes compartidas y los proyectos se plasmaron cuando fundamos y dirigimos con otros colegas alumnos y amigos* ***la Asociación Argentina de Psicomotricidad, la Escuela de Psicomotricidad*** *y* ***la Revista de Psicomotricidad:***

(Tres números pioneros en el '78,'79 y '80, un desafío que reconocemos como antecedente).

En 1985 creamos el ***CIDSE****, un nuevo espacio de debate, estudio, práctica e intercambio que junto a otras instituciones de la Argentina, América y Europa organizó Jornadas, Cursos, Encuentros; auspició investigaciones, participó en Congresos y Seminarios Nacionales e Internacionales:* ***Congreso Latino—Americano de Psicomotricidad*** *(Madrid, 1985)*

Seminarios en ***el Centro Alfred Binet*** *y* ***el CEMEA*** *de París,* ***Congreso Mundial de Salud Mental*** *de México, de* ***la Societé Internationale de Psychomotricite*** *Paris 1986 y Lyon 1991. El* ***CIDSE*** *dictó cursos en España, Francia, Bélgica, Perú y próximamente en México. Al mismo tiempo dirige el* ***Curso de Especialización en Psicomotricidad*** *aprobado por la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires de del que egresaron ya 80 personas en Necochea, Mar del Plata y Lobería.*

Ha llevado a cabo cursos conjuntamente con ***la Sociedad de Pediatría de Salta****, con* ***la OMEP*** *de Jujuy, Mendoza, y Capital Federal, con APRID de San Rafael (Mendoza), con la Dirección de* ***Psicología y Asistencia Social Escolar de Necochea****, con el Centro* ***"CRIANZA"*** *de Córdoba, el* ***Centro de Trabajo Corporal de San Francisco*** *(Córdoba), con* ***la Escuela de Psicología Social*** *y* ***la Universidad de Tucumán****, con* ***la Escuela de Psicología Social*** *de Rosario y de Mendoza.*

Con ***la Universidad del Museo Social Argentino*** *y otros .*

Ha invitado a distinguidos profesionales: la Dra. Agnes Szanto, vice—presidente de ***la Asociación Pikler—Loczy*** *de París (cuya presidenta es Genevieve Appel), a Françoise Désobeau, presidenta de* ***la Société Internationale de Psychomotricité****, a Bernar Aucouturier,* ***Presidente de la As.E.E.Fo.P.*** *(Association Europeenne des Ecoles de Formation a la Pratique Psychomotrice).*

Dirige y coordina los grupos de ***Formación en Psicología Social*** *en Tres Arroyos, Lobería y Mar del Plata, habiendo realizado Experiencias Acumulativas en Azul y Gualeguaychú (Entre Ríos)*

Actualmente el ***CIDSE*** *está integrado por:*

Equipo de docentes en Psicomotricidad:

Noemí Beneito, Myrtha Chokler, Alicia Esparza, Amalia Petroli, Rubén Oddo, Carolina Maulión

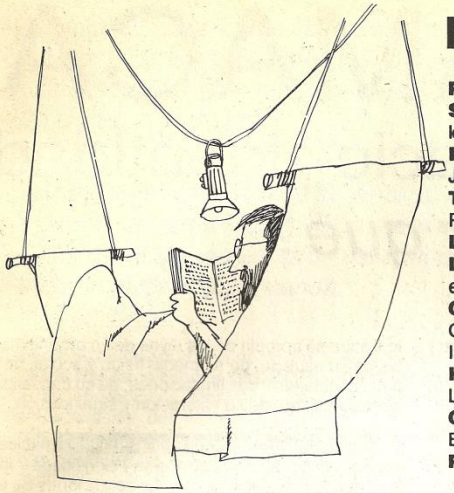
Equipo de Docentes en Psicología Social:

Oscar Bricchetto, Osvaldo Bonnano, Alicia Brizzola, Aldo Fernandez y Myrtha Chokler

Equipo de LA HAMACA

Rubén Oddo, Noemí Beneito, Carolina Maulión, Rut Mijelshon, Myrtha Chokler, Gabriela Gresores, Eduardo Moreira y David Beltrán Nuñez.

Y nuestros actuales alumnos, egresados, coordinadores, docentes de filiales.



Indice

Presentación	**1**
Salud y Educación en los Tiempos del Cólera	**4**
Homenaje a John Bowlby	**11**
Teorización de la Práctica Psicomotriz	**13**
La Práctica Psicomotriz	**17**
La Prevención en la Escuela	**21**
Cursos, Seminarios, Congresos, Información	**26**
Historias del Cuerpo: La Caza de Brujas	**28**
Comentarios Bibliográficos	**31**
Prévert	**32**

LA HAMACA

CUERPO ESPACIO IDENTIDAD

Staff

Consejo de Redacción:
Myrtha Chokler
Noemí Beneito
Rubén Oddo
Carolina Maulión
Ruth Mijelshon
Diseño: David Beltrán Nuñez
Armado y Composición:
Estudio Moreira
Imprenta CID Av. de Mayo 666 Capital Federal

LA HAMACA es una publicación trimestral del **CIDSE**
Pje. Mason 4425 Buenos Aires- Argentina
772-2610/862-0843/21-6503
Precio: **A 60.000.-**
Precio en el **E**xterior: **U$S 10.-**

El Consejo de Redacción no se responsabiliza por el contenido de los artículos firmados.

LA HAMACA

Cuerpo--Espacio--Identidad

¿por qué?

Revista, re—vista: re—mirada. Mirar, mirarnos otra vez, desde otro lugar. Desde el Cuerpo.

Cuerpo dibujado, marcado, tocado, herido, mostrado, ocultado, aprisionado, perdido, fragmentado, fantaseado, reencontrado. Cuerpo señal, Señalado.

Cuerpo "ilustrado" como el del hombre de Bradbury, por la historia negada que emerge en el gesto, en el acto, en los fantasmas, en la creación.

Cuerpo que construimos, desde el que **nos** construimos. Cuerpo que somos.

Cuerpo—Espacio—Identidad.

Cuerpo envuelto por el cuerpo de otro, mecido, fundido en otro, se separa y nace.

Envoltura, piel, frontera, Yo.

Hamaca, red, envoltura, sostén, continente, portadera, mecedora, cuna.

Hamacar, hamaquear, balancear, hamacarse.

Juego, placer, impulso, desde otro, con otro. Autoimpulso, arriba, crecer, volar, vértigo, perder el cuerpo, reunificar el cuerpo. Arriba, abajo, adelante, atrás, llegar, más, temor, desafío. Columpio, plaza, barrio, amigos.

"Para ser Hombre hay que identificarse con el otro en cuanto modelo humano, y a la vez, diferenciarse."
(Henri Wallon)

De la complejidad de la red intersubjetiva emerge el primer acto de individuación: la construcción de las primeras identificaciones.

Escena 1:
Una familia mapuche (gente de la tierra) hamaca en una gran manta sostenida por todos a la mujer parturienta. El balanceo la relaja y el niño se ubica mejor en el canal de parto. El nace mecido, acompañado, mirado y nombrado por su gente.

Las complejas interacciones sociales, biológicas, ecológicas, fundan ratifican y rectifican las estrategias cognoscitivas y afectivas marcando el proceso de individuación.

Es en la interacción, desde el nacimiento, que el individuo se apropia de las leyes de su organismo, de las de su especie, de su medio físico y social, de sus potencialidades y sus limitaciones, de su causalidad y direccionalidad, de su valoración y significación.

El cuerpo, trama compleja y múltiple, exclusiva, propia, individual, pero construída y significada—inclusive desde lo biológico— por las condiciones de vida, los mitos, las creencias, los valores y el poder de la clase social en la cual se desarrolla.

Las características de la clase social y su proyecto como tal se expresan en los modelos de crianza, inscribiendo desde el comienzo ,los mandatos sociales instituyentes de la identidad.

¿Cómo está presente el cuerpo, cómo se marca, cómo se inviste el movimiento y el espacio, en los modelos familiares, comunitarios y en el sistema educativo? ¿Cuál es su impronta en la consolidación o en la desvastación de los procesos identificatorios?

Escena 2:
Bebé envuelto, apretado ,en la alforja a espaldas d su madre, en contacto con su cuerpo, con una part dura, convexa, agobiada, durante los largos meses d la zafra. Mientras el Ramón, 10 años, pela caña, e changuito menor juega sentado dentro un cajón d fruta, al lado del surco.

Escena 3:
Salita de jardín en una zona rural. Afuera, cerros d colores, vastedad, quirquinchos, el cuzquito qu acompaña a los chicos que llegaron a la escuela lomo de mula. Adentro la Erika, el Jonathan y l Jackeline esperan en silencio que les sirvan el guis que comerán "como se debe" ,mientras pasean su rostros morenos, mestizos, los grandes ojos negro muy abiertos , sobre los posters de Sara Kay, de Xuxa de una niñita rubia con un oso panda, de los dálmata de "La Noche de las Narices Frías", por la letra escrit por la maestra en el pizarrón de "Un elefante..." y "E payaso Plín Plín...".

La exploración del espacio, su investimiento y valoración simbólica estructuran de manera esencial las relaciones espaciales. Esto tiene que ver con formas concretas de actuar y de sentir con que se

Hamaca *(voz de origen Taino): red gruesa y clara, por lo común de pita, lona o tejidos resistentes, que asegurada por los extremos, queda pendiente en el aire y sirve de cama, columpio o bien de vehículo transportada por otros./Mecedora./ En Cuba, ambigüedad.*

Taino: *Pueblo arauaco de las Antillas, especialmente de Santo Domingo, Cuba y península de La Florida. El primero que encontraron los conquistadores hace 500 años. Otras palabras de este origen: patata, cacique, carey, caoba, tabaco, maní, maíz, huracán, canoa.*

ejerce la apropiación y el dominio del espacio real. Desde aquí se construyen las nociones, los conceptos y las operaciones mentales. La organización y estructuración del espacio están ligadas al vivir cotidiano, al paisaje, al arraigo a la tierra, a los orígenes, al *"ser de un lugar"*: a las marcas que determinan el sentimiento de seguridad y pertenencia con que se construye la imagen de sí, la representación de sí, la identidad. Esta necesidad de apropiación se hace más evidente en una realidad social que organiza múltiples formas de desapropiación, despojo y desarraigo.

Escena 4:

Noticiero de Televisión. Periodista que pregunta:—Señores, ¿este edificio de la calle Yatay no es de ustedes?¿Lo ocuparon ilegalmente?

Juan, 50 años: —Aquí no había nada, era sólo una estructura. Nosotros levantamos cada una de las piezas, acarreamos ladrillos, bolsas de material, a mano por los seis pisos. Trabajamos las 41 familias. Con los chicos transformamos ésto en viviendas. No queremos que nos regalen nada. Queremos que nos den prioridad de compra, pagamos todos los impuestos, todos los gastos durante años y ahora nos dicen que no es nuestro y nos dejan en la calle. Estas casas las hicimos nosotros . Aquí viven 75 chicos.

¿Por qué LA HAMACA?

Porque queremos hablar, preguntarnos, indagar sobre un cuerpo del que se calla, que se oculta, se niega y se confunde.Porque queremos investigar, darle cuerpo al cuerpo que da cuenta de cómo se instituyen los referentes, las fantasías, las angustias de falta y las marcas del cuerpo.

Porque trabajamos con el cuerpo, desde el cuerpo, para la educación y para la salud en este trozo del Tercer Mundo, marcado por la historia -los antiguos, la mita, la encomienda, el extrañamiento, las luchas, las angustias, el sometimiento y la resistencia, el ocultamiento, los desaparecidos, la desvastación de los orígenes, el trabajo, los inmigrantes, los sueños y la creación -que se re—mueve, se re—genera , se re—produce y se renueva en cada uno de los cuerpos que nacen.

Porque necesitamos un espacio continente para explorar, conocer, compartir, dialogar, confrontar, crear voz, palabra, imagen, humor, para comprender, construir, sostener y apropiarnos de nuestro Cuerpo—Espacio—Identidad.

Porque queremos apoyarnos en lo más avanzado de las teorías y las prácticas universales en este terreno e integrarlas a nuestras necesidades, experiencia y producción científica, comenzamos a HAMACARNOS ,en este primer número con los aportes de Bernard Aucouturier quien desarrolla una teorización y una práctica sobre **las angustias arcaicas y las faltas al cuerpo** , retomando una línea iniciada en su clásico *"La Simbología del Movimiento"*. (¿Cómo se expresarán estas angustias arcaicas en nuestros adolescentes cuando por su color, o su ropa serán aceptados o rechazados en la puerta de la discoteca?).

Yvan Darrault quien nos visitará el año próximo, nos habla de la función de prevención en la escuela desde una óptica original, que se articula con el análisis de Isabel Requejo, abriendo un campo de reflexión y de cuestionamiento que pocas veces se ha presentado en nuestro país con este rigor metodológico.

María Luisa Pastorino nos ofrece una apretada síntesis de la Teoría del Apego de J.Bowlby, apoyatura importante de la concepción de Los Organizadores del Desarrollo, como un avance de posteriores artículos.

Marcelo Pensotti nos acerca a las Historias del cuerpo, y Prevert a la poesía

Los invitamos a subirse a LA HAMACA.

Myrtha Chokler

Salud y educación en los tiempos del Cólera

Lic. María Isabel Requejo de Medjugorac

Incidencia del sistema educativo en la salud mental de niños y adolescentes de comunidades campesinas en Argentina, Identidad y Lenguaje

Introducción :

Este trabajo pone a consideración algunos resultados de una investigación interdisciplinaria acerca de los efectos de la enseñanza en general y de la Lengua y las Ciencias Sociales en particular, en niños y adolescentes campesinos de la región montañosa del Noroeste Argentino.

Proponemos la discusión de estos resultados como un modo de entender que el sistema educativo de nuestros países (tal como ha sido concebido desde sus orígenes por quienes conquistaron América), ha contribuído (y lo sigue haciendo) a instalar elementos patóngenos en nuestra población escolar, generando un sistema de opresión no siempre manifiesto que recicla la dominación existente en el orden social imperante.

Salud mental y prácticas pedagógicas (de enseñanza—aprendizaje) constituyen en muchos sentidos dos caras contradictorias de las producciones sociales. Tanto la salud como el aprendizaje son procesos; requieren de la participación y adaptación activa a la realidad para transformarla. De ahí que en la concepción de la Psicología Social postulada en Argentina por E. Pichon Rivière, salud y aprendizaje sean sinónimos.

Desde el sistema educativo podemos gestar salud o instalar elementos alienantes, patógenos, estereotipantes en la personalidad y en el desempeño social de sus principales protagonistas: niños, adolescentes y docentes.

Gestar salud cosntituye en nuestros días un desafío que implica, entre otras prácticas, a las educativas. Prácticas que sean coherentes con las necesidades reales de nuestros pueblos en América. De ahí que proponer la discusión de políticas de salud que **incluyan a las políticas educativas** es parte de una praxis y compromiso que tiene como meta debatir en nuestros días cuál es la concepción de salud a la que adherimos y cuál es la salud que contribuimos a afianzar, a la vez que desocultar cuáles patologías —no siempre visibles— se generan en nuestro sistema educativo y proponer alternativas diferentes a las conocidas.

En la elaboración de este trabajo los aportes de la Psicología Social (en particular de Enrique Pichon Rivière y Ana Quiroga); de una Lingüística definida como Social (I. Requejo), de la Historia y la Pedagogía nos han posibilidado aprovechar aportes de diferentes ciencias sociales; campo científico más productivo para el debate de una temática común a los países americanos.

Planteamiento del problema

Hipótesis: En el sistema educativo los sectores campesinos adquieren una conciencia desvalorizante de su identidad cultural y lingüística. La adaptación pasiva que el sistema educativo genera resiente la salud mental de amplios sectores de población.

Corpus de estudio

- Textos escritos en la escuela por niños y adolescentes en clases de Lengua y Ciencias Sociales. Período 1976—1990.
- Diálogos grabados con niños y adolescentes de zonas campesinas del Noroeste Argentino. Período 1976—1990.
- Trabajos de campo de 1.000 docentes de los tres niveles acerca

de sus experiencias de enseñanza—aprendizaje de la Lengua y del rol docente. Período 1986—1991. Provincias de Tucumán, Jujuy y Mendoza.

Análisis del material

El análisis del material descripto permitió deslindar los siguientes elementos patógenos:

• marginación /humillación lingüística que se expresa, por ejemplo en la pérdida o reemplazo progresivo de la lengua materna (construída socialmente desde el nacimiento) para ***"aprender a leer y escribir"*** (según la norma lingüística oficial);

• **estereotipia de ideas, valores, concepciones del mundo** (desvastación de la experiencia anterior) que se expresa en la uniformidad de respuestas y en la progresiva homogeneización de interpretaciones que niños y docentes van incorporando acerca de su realidad;

• agrafismo sitemático silenciamiento de la producción cultural y lingüística de enormes sectores de población en América desde hace 500 años, lo que se evidencia en la falta de escritura y de libros de texto en general, producidos por autores de procedencia campesina;

• **desidentidad cultural** que conlleva una hibridación y a la vez una suerte de masificación hacia una *"pseudo—cultura"* en la que los sectores campesinos tienen escaso protagonismo y poder de enunciación;

• **sistemática desvalorización de los modelos, conocimientos, teorías contruídas históricamente en América** cuya evidencia más palpable es: a) nuestra dependencia científica de los modelos teóricos construídos en los países dominantes;

• **menosprecio y/o desvalorización de la identidad lingüística** que se eviencia en frases tales como:

"Yo no sé hablar", *"Pronuncio mal"*; *"Yo no sé leer, me demoro mucho"*; etc., que en muchos casos re—producen el sistema de ideas vigente en el sistema educativo: *"No saben leer porque son duros"*; *"No pueden escribir porque son lentos"*; etc.; y que constituyen en conjunto prácticas, prejuicios y concepciones avaladas por el sistema educativo; sub—sistema del sistema socio—económico vigente en nuestro país.

Estas imposiciones dificultan la construcción de una capacidad de adaptación actividad a la realidad (= Salud Mental) de niños, adolescentes y docentes. (Pichon Rivière).

Marginación - humillación lingüística

El protagonismo social de un niño desde sus primeras etapas se va contruyendo gradualmente mediante su particiapción activa en la producción lingüística comunitaria.

La lengua materna que habla le garantiza espacios sociales en los que su identidad es respetada, valorada. Cada momento de producción y aprendizaje lingüístico conlleva una multiplicidad de protagonismos identitarios. Un niño que aprende a hablar es, en términos muy generales, un niño sano.

Cada frase, pregunta, nombre, hipótesis acerca de la realidad; cada intervención lingüística le permite aprender a participar activamente en su grupo familiar de origen. A la vez, su lenguaje no es *"neutro"*, a—histórico ni desdialectalizado. Su propia lengua materna es ya la resultante del trabajo productivo de miles de hombres, mujeres y niños que le precedieron. Mediante estrategias cognoscitivas muy complejas construye y modifica nociones acerca de quién es, de cuáles son sus orígenes, del ámbito geográfico al que pertenece, de la cultura vigente en un determinado momento de su historia. Construye su idiolecto. Síntesis a la vez individual y social. Estructura—estructurante de una oralidad comunitaria que lo define en su identidad. Construcción dialéctica, que no es igual a suma lineal de frases u oraciones, de sintagmas y paradigmas sino proceso complejo que tiene momentos de incertidumbre, de saltos cualitativos, de desestructuraciones parciales, de modos de ir afianzando no sólo su lengua sino fundamentalmente su personalidad.

A la edad de seis años ingresa al sistema educativo. Sistema que representa más de cerca a un sector social —el de la clase media y/o media alta—; sistema que valida ciertos códigos comunicativos, que impone determinadas lecturas del mundo, que pocas veces acepta las palabras de los niños, sus letras de la oralidad.

La escuela inicia a los niños en lo que se denomina *"alfabetización"*; el aprendizaje de la lecto—escritura.

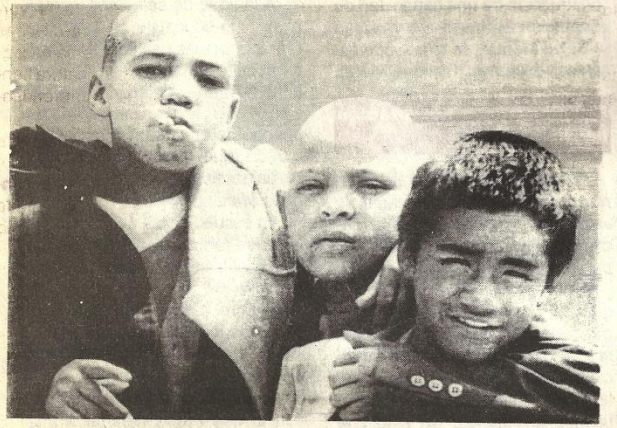
Sabemos, sin embargo, que ya **antes** de ingresar al sistema educativo, durante seis años, el niño ha sido *"alfabetizado"*. Llega a la escuela con muchos conocimientos, con lo que Freire denomina una *"lectura del mundo y de la realidad"* que pocas veces es respetada en la escuela. Lectura del mundo a la que sólo le falta *"escritura"*. ¿Cuáles son las frases mediante las cuales los niños se inician con el *"conocimiento"* de la escritura?. Primeros mensajes que la escuela destina a los alumnos:

"Mi mamá me mima"; *"el sol se asoma"*; *"Elisa mira las lilas"*; *"Felipe forma fila"*; *"Susi asea la sala"*; *"Mi papá trabaja en la oficina"*. Textos iniciales de una marginación a la vez social y lingüística.

¿Por qué hablamos de marginación? Porque quedan al margen de sus letras escritas los conocimientos ya adquiridos; porque la

historia del niño queda al margen del aprendizaje de la escritura; los orígenes y la cultura de sus padres también porque en su hogar no hay una Elisa que mire las lilas; ni un Felipe que forme filas; porque su papá no trabaja en oficinas sino en la tierra, o en una fábrica o es un peón transitorio, o un artesano; o como miles de padres en América, un asalariado. (De paso, ¿el salario es sólo un sustantivo común para las clases de Lengua?).

Largos años de entrenamiento en una lectura idealizada de la realidad lo dejan al margen de su protagonismo social verdadero. La escuela impone un corte abrupto entre sus producciones lingüísticas anteriores y estas extrañas prácticas de aprendizaje que ocupan cada vez más tiempo de su tiempo.



Al no existir posibilidad de cotejar los conocimientos que el maestro *"dicta"* con los que él ya posee, su adaptación al sistema empieza aser una adaptación pasiva.

En este sentido decimos que constituye un elemento patógeno, generador de homofonía, de estereotipia —no sólo del tipo de letras y de lectura a coro — sino estereotipia del modo de pensar, de enfrentarse con un conocimiento diferente, nuevo, al que pocas veces puede hacerle cuestionamientos.

Al homogeneizar respuestas, prácticas, actitudes, posturas corporales, valoraciones pseudo—estéticas (color del lápiz, tamaño de las letras, forro de los cuadernos, prolijidad de la escritura) se invierten las premisas centrales de sus anteriores protagonismos y producciones lingüísticas y sociales. Las formas pasan a reemplazar a los contenidos. Importan más que las ideas. Formas que ocupan espacio real, que diseñan líneas de una homogeneidad vista y juzgada como *"prolijidad"*. Estética estática; falsa opción por cuanto en el sistema educativo no hay opción: quien ha decidido de antemano es el docente (antes de él existen otros *"antes"*) y los alumnos serán los receptores pasivos de tal opción.

No desconocemos que también los docentes han sido víctimas del mismo sistema en el que se premian las formas: carpeta de planificación escolar; plan de clase, presentación del docente en los días de las fiestas patrias; discursos *"perfectos"* en estilo ceremonial que muchas veces no dicen nada. Esto pareciera ser **uno de los mandatos implícitos del sistema:** hablar por hablar, repetir por repetir, decir sin decir; transformar el protagonismo social y la identidad lingüística del docente y del alumno en una suerte de anonimia *"garantizada"* por el sistema.

A la vez, **toda forma lleva implícito un contenido, uno o varios mensajes implícitos, un sistema de valores al que cada niño debe adaptarse**: por ejemplo quienes no son prolijos, empiezan a sentir vergüenza de sus letras, de su caligrafía; quienes no se quedan callados son juzgados como desobedientes; quienes van con las zapatillas sucias sienten que hay algo que desentona en ellos; que no responde a lo que se espera de él; etc.

Los "errores ortográficos"

Existen sutiles estrategias de humillación en nuestra sociedad; la lingüística es una de ellas. Consiste en dificultarle al niño su propia manera de construir el conocimiento de la escritura. El tan debatido tema de los *"errores ortográficos"*. Cientos de miles de niños y adolescentes en América han sido sometidos al silenciamiento y a la vergüenza mediante esta impugnación permanente de lo que van escribiendo/pensando.

Hemos recogido a lo largo de estos años en las carpetas escolares síntomas evidentes de esta gruesa contradicción: la que se pone de manifiesto entre la lengua materna ya aprendida y la fórmula dialectal *"estándar"* que la escuela impone.

Palabras como *"perunancia"por "permanencia"; "ditamina "por "vitaminas"; "ritamen" por "dictamente"; "peoridista" por "periodista"; "economestro" por "economista"; "obsección "por "obsesión"; "cúpola" por "cúpula"; "leviadicho" por "le había dicho";*

"disquesiba" por *"dice que se iba"*; *"abodelada"* por *"abovedados"*; *"poyo"* por *"pollo"*; etc muestran una suerte de léxico paralelo —el del niño y el de la escuela—.

Dicotomías que impiden leer las palabras que el mismo niño escribe a un punto tal que la práctica de la lectura resulta trabada por la dificultad de leer su propia escritura. Por lo demás la asidua práctica del *"dictado escolar"* como elemento de evaluación final de ciertos sonidos ha resultado ser una divisa clasista que muestra la humillante distancia social entre el dialecto que el niño aprendió en su hogar y el dialecto *"estándard"* que la escuela impone como norma hegemónica.

En la escuela no se permiten las diferencias, no se tolera el mestizaje lingüístico.

Por ejemplo expresiones como: *"ialevianpártiolapansa/ disquedisqueleviadicho que las tortugas ninyas parecenestraterrestre/"*

Constituyen formas de habla, estrategias pragmáticas de comunicación validadas por el uso social. No aceptadas en la escuela por considerarse de *"bajo nivel"*.

En el sistema educativo todos deben escribir lo mismo, de idéntica manera, hasta con la misma letra. De ser posible, todos los niños —y los docentes— debieran pensar igual, reproducir idéntico sistema de valores Ÿ los consonánticos y vocálicos lo son).

Homogeneidad que desvasta la identidad, que no acepta los pasos graduales del conocimiento, uno de los cuales es el error. El error es vivido como margen no tolerable, de ahí que a los que se equivocan se les marca las carpetas con color rojo para que reconozcan que se han equivocado, como si el error fuese algo no permitido precisamente en una etapa en la que se está construyendo un conocimiento nuevo cuyas claves no han sido presentadas ni discutidas.

Otra de las causas de fracaso escolar en relación a la escritura es que las letras de la pizarra no parecen salir de ningún lado, se las presenta como salidas de un mágica galera, de un alfabeto que sólo *"la señorita conoce"*, maneja. Es ella quien tiene el poder de las palabras. Nos preguntamos: ¿las letras, las palabras que el niño tiene en su cerebro adónde quedan silenciadas durante casi siete años de escolaridad primaria?. ¿Por qué no iniciar el aprendizaje de la escritura con frases construídas grupalmente?; con palabras que afiancen la identidad con la que un niño llega a la escuela?.

Permitir la escritura de lo que cada niño conoce, valora, respeta, sirve para brindar sostén social, identitario y lingüístico a un niño. Quien debiera ser el portavoz de las palabras que ya conoce, de las estructuras lingüísticas que ya ha afianzado, de las interpretaciones de la realidad que ha ido construyendo, curiosamente queda relegado, marginado.

Estrecha relación con lo que hemos planteado tiene otro elemento patógeno cual es el **menosprecio y/o desvalorización de la identidad lingüística del niño.**

Frases escuchadas y dichas por nuestros docentes del nivel primario, medio y superior en tres provincias argentinas:

"Las clases de Lengua tienen por objetivo erradicar los vulgarismos con los que el niño llega a la escuela";

"Las claves de Lengua sirven para pulir ese vocabulario deformado con el que los niños llegan a primer grado";

"Las clases de Lengua sirven para pulir, depurar, y erradicar los barbarismos propios del lenguaje de los niños que viven en zonas rurales";

"Las clases de Lengua van corrigiendo de a poco la lengua materna que han aprendido mal en las casas";

"La asignatura Lengua permite enriquecer el vocabulario, en una palabra, aprender a hablar";

"Sirve para que el niño se inicie en el conocimiento del idioma nacional";

"La asignatura Lengua enseña a hablar correctamente según los principios de la Real Academia Española".

"La enseñanza de la lengua implica el buen uso del castellano respetando las normas básicas impuestas por la Real Academia Española".

Estas expresiones, esta verdadera ideología, sistema de ideas vigente en nuestro sistema educativo en relación a la asignatura Lengua tiene una vigencia sorprendente, casi 500 años.

Dos de los fundamentos teóricos de este modelo *"lingüístico"* implantado en América los encontramos en : a) la Gramática de Nebrija de 1492 y b) el Diccionario de Autoridades de la Real Academia Española (1726).

En ambos textos hay una conciencia política—imperial muy clara en torno al papel que la lengua puede jugar en los países conquistados. (Taboada). Existe una concepción política de la lengua. Esgrimida como arma de penetración, homogeneización, vehículo y herramienta imprescindible de control —terrenal y espiritual— de los pueblos sometidos y conquistados.

En 1492 escribía Nebrija:

..."siempre la lengua fue compañera del imperio; y de tal manera lo siguió, que junta mente começaron, crecieron, y florecieron y después junta mente fue la caída de entrambos..."

Gramática de la Lengua Castellana (Oxford, Univ. Press. 1926)

Lengua, compañera del imperio. Imperio español, el del Siglo XV. Siglo XX; Argentina; ¿de cuál *"imperio"* es compañera la asignatura Lengua en nuestros países de

América?. Dicho en otros términos: habiendo desaparecido el imperio español, ¿cuáles otros dominios se hacen evidentes a través de prácticas hegemónicas de control en las carpetas escolares?.

¿Quiénes impusieron en América las políticas lingüísticas co—referentes y equivalentes a las políticas socio—económicas y culturales entre los siglos XVIII al XX?

En el Prólogo al Diccionario de Autoridades de la Real Academia Española (1726) leemos su lema—función: *"limpiar, fijar, purificar la Lengua"* para lo cual es imprescindible:

"desterrar las voces nuevas, inventadas sin prudente elección y restituir las antiguas, con su propiedad y sonido mejor... calificando de barbarismos las voces nuevas...

"Siendo el fin principal de la fundación de esta Academia cultivar, y fijar la pureza y elegancia de la Lengua castellana, desterrando todos los errores que en sus modos de hablar, o en su construcción ha introducido la ignorancia, la vana afectación, el descuido y la demasiada libertad de innovar...se anotarán aquellas voces y prrases que están debidamente recibidas por el uso cortesano...como también las que fueren baxas, o bárbaras, observando en todo las reglas y preceptos que están puestos en la planta acordada por la Academia ".

Afirma al respecto Taboada[1] que los ejes: *"desterrar—imponer, limpiar—purificar/fijar definen el modelo de la política lingüística que cimienta el organismo rector de la lengua en el mundo de habla española desde entonces hasta ahora: un modelo colonial de bases ideológico—lingüísticas tan fuertes que atraviesa la historia con un sustrato de homogeneidad atemporal del que todavía no nos hemos independizado".*

Dice, al respecto W.Ong: *"no todos los imperialismos son económicos"*. Podemos hablar de un imperialismo lingüístico, que con el pre—texto de la *"uniformidad"*, *"buen sonido"*, *"buen sonido"*, *"ecxelente dicción"*, *"alta cultura"* ha ido construyendo en el sistema educativo discriminaciones imperialistas: a) una lengua oficial de cultura, que coincide, como es obvio, con la de las clases dominantes, y b) una serie de dialectos vulgares que *"deben "* ser adecuados a la norma oficial.

Poder reflexionar en un Congreso de Salud Mental acerca de las prácticas educativas y de las políticas hegemónicas desde las que se construyeron verdaderas matrices interpretativas del idioma que hablamos —y del que hablan los demás— resulta una práctica al menos saludable ya que podemos contribuir a una adaptación activa a la realidad, cuestionando ciertos rígidos patrones ideológicos que han servido para silenciar, marginar, humillar cuando no desvastar la experiencia histórica que existe en cada una de las comunidades socio—culturales y lingüísticas que tienen presencia en América.

Presencia y resistencia porque en el seno del sistema educativo miles de docentes se formulan idénticas preguntas, hacen cuestionamientos centrales a la práctica pedagógica, se atreven a dejar aparecer en la superficie escrita **los distintos orígenes sociales de sus alumnos**; no desvastan la experiencia cultural ni menosprecian el idioma con el que cada niño se identifica. Son generadores de salud, portavoces de una cultura no silenciada y por lo tanto en mejores condiciones para buscar y plantear otros caminos alternativos. Salud coherente con la vida de nuestros pueblos.

Salud y educación en los tiempos del "cólera".

En este año (1991) el cólera ha sido presentado a través de los medios masivos como una *"enfermedad"* que puede ser mortal, burdamente publicitada a la manera de un producto que se vende. Ha servido, entre otras cosas, para presentar a Perú (en Argentina) como un país *"atrasado"* que se empeña en comer pescado crudo; cuya niñez debe *"lavarse las manos"*. Los peruanos deben saber que *"las aguas servidas son peligrosas"* por lo que sería conveniente que construyeran letrinas, que no fuesen tan *"abandonados"*; etc. Una enfermedad—muestra; un síntoma de dependencia real; una publicidad hegemónica que nos hizo llegar el *"rostro oculto del Perú"* mientras duró la *"novedad del cólera"*. Luego se esfumó —al menos de las pantallas de T.V— el país hermano.

Similares humillaciones a las que son sometidos nuestros niños en América a través de un sistema educativo que no los respeta ni valora. Que muestra a la norma lingüística de los sectores dominantes como un producto de consumo ya que la presenta como la

de *"buen gusto"*, *"óptima"*, la *"culta"*, la que da *"status"*, la que permite el *"ascenso social"*, la que le otorga al niño la posibilidad de no quedarse al margen del sistema de la cultura oficial.

Suerte de *"vacuna pedagógica"* contra la pobreza económica que en la escuela es presentada como *"pobreza de vocabulario"*, como *"mala ortografía"*; como *"falta de dicción"*; como *"improlijidad en la escritura"*; haciendo como en el caso del cólera una lectura errónea ya que los efectos son transformados en causas con lo que se esconden las verdaderas causas de determinados síntomas (corporales y/o lingüísticos).

Durante estos últimos años hemos recogido los siguientes mensajes destinados a convencer a los niños y/o a los padres de su responsabilidad en relación al tema así denominado de la *"deserción escolar"*:

"su hijo ha nacido para el trabajo; es bruto, no aprende"; ***"no pierda el tiempo, la chica es así, medio lerda, le cuesta leer, ni entiendo su letra, escribe en jeroglíficos"***; o como decía Ceferino de 14 años: ***"mi papá la mea sacao de la escuela, no sé leer, no aprendo, no me entran las divisiones ni las multiplicaciones, soy duro"***; o Sergio de 12 años: ***"a mí la escuela me aburre, lo más que hago son multiplicacione' pero no me salen, no puedo aprenderla'. A leer casi no sé, se me mescian las letras de la pizarra y me trabo, a mí me da vergüenza la hora de le'tura"***.

"A mí me da vergüenza la hora de lectura". ¿Es la hora de lectura la causante de la vergüenza de Sergio? Mecanismo en el que advertimos cómo desde temprano se incorpora en la mente infantil **la práctica de la anonimización**; en este caso se anonimiza a los responsables de su vergüenza. Se instala un mecanismo de adaptación pasiva en el que la impersonalidad de ciertos actos pasa a ser el *"sujeto"* de depositación de ciertos síntomas, en este caso, su vergüenza, su malestar. Sujeto sin rostro, sin nombre ni apellido, sin posibilidad de ser identificado. No son casuales después frases tales como :*"todos somos responsables"*; *"aquí la culpa la tenemos todos"*; *"el pueblo es así, es el verdadero responsable de lo que pasa en este país"*; tan frecuentes en nuestros días.

No todas las patologías son evidentes; no todas dejan rasgos visibles; por ejemplo una tumoración o un edema o una herida visible. Sin embargo estos años de trabajo en nuestro sistema educativo nos han permitido descubrir el rostro oculto de muchas patologías no visibles: las que se esconden en el silencio, en la marginación, en el miedo a la burla, al menosprecio, en la pérdida de confianza en relación a la identidad, en el temor de *"pasar al frente"*, en las sutiles discriminaciones clasistas; huellas profundas que dejan en la mente e identidad de los niños y adolescentes mensajes como los anteriores.

Propuestas alternativas

Ponemos a consideración una concepción diferente de oralidad y escritura en el sistema educativo en la que el respeto y afianzamiento **de las cosntrucciones sociales de salud entre las que incluímos a la producción lingüística**, posibiliten una adaptación activa a la realidad articulada con los demás protagonismos y conocimientos construídos que tienen vigencia en diferentes sectores de la vida comunitaria.

Citamos algunos postulados/ejes/ de base, que requieren para su puesta en vigencia una decisión de política educativa coherente con las políticas socio—económicas y culturales, una de las cuales es la política de salud.

1. Todo proceso de alfabetización es a la vez un proceso activo de transformación de la realidad. El sistema educativo requiere —para su abordaje y puesta en práctica— conocer las producciones lingüísticas/culturales/sociales/económicas vigentes en cada etapa histórica para darlas a conocer en igualdad de oportunidades.

2. Así como la salud de los niños es un derecho humano básico; del mismo modo hablar la lengua materna aprendida desde la infancia es otro de los derechos humanos básicos que deben estar garantizados desde el sistema educativo.

3. Ni el lenguaje infantil —ni el de los adultos— mercece ser avergonzado, humillado.

4. Cada niño es portavoz de una historia oral que requiere ser conocida, valorada como aporte para nuestra identidad cultural.

5. Educación e identidad lingüística conforman soportes esenciales de salud definida como adaptación activa a la realidad.

6. Los procesos de construcción de la identidad durante la infancia y adolescencia no son inde-

pendientes de lo que ocurre como experiencia en el sistema social y en el sistema educativo.

7. Identidad y salud mental deben entenderse como unidades cooperantes en nuestro sistema educativo formal.

8. Las prácticas del sistema educativo pueden contribuir a la construcción de una identidad coherente, no desvastada en nuestros países de América Latina.

9. En cuanto a su producción cultural y lingüística América constituye un muestrario complejo de procesos de producción lingüística y cultural. La homogeneización que el sistema educativo pretende a través de una currícula ahistorizada en muchos aspectos, impide una lectura crítica, develadora de los procesos que generan la salud y/o enfermedad.

10. Revertir las prácticas hegemónicas del sistema educativo, transformando a cada aula en un ámbito en el que la tarea de aprendizaje sea además de fortalecimiento de la identidad social, lingüística y cultural de nuestro pueblos lo que a la vez permitirá una política de salud pública que incluya a la educación como resorte, sostén de salud e identidad.

11. Un niño afianzado en su identidad, es al mismo tiempo, un niño que estará en mejores condiciones de resolver con protagonismo las situaciones de su vida cotidiana. No estará a *"la espera de soluciones"* sino que se adaptará activamente al acontecer socio—histórico, y en este sentido, podremos decir que es un niño sano.

12. La problemática de la salud mental no es independiente del acontecer educativo. La dilematización: salud—identidad; salud—educación; cuerpo—mente; salud—cultura; sistema sanitario—sistema educativo; dialecto materno—dialecto escolar, *"receta"* del médico—*"receta"* del maestro; etc. configuran ejes que progresivamente debilitan la noción de dialéctica profunda que existe entre ambos sistemas y conceptos: salud y educación;

13. Las políticas de salud y las educativas pueden contribuir por el contrario, tanto a la democracia cognitiva como a la democracia social (socializar la salud).

Estas propuestas requieren una discusión amplia en nuestros países por lo que retomar hoy —desde este Congreso— un diálogo constructivo, es a la vez, un hermoso síntoma de salud en estos tiempos (no sólo del cólera) como comprobamos hoy en México.

BIBLIOGRAFIA

Pichon—Riviere, Enrique. "El proceso grupal" Ed. Cinco. Buenos Aires, 1986

Pampliega de Quiroga, Ana: "Enfoques y perspectivas en Psicología Social. Ed. Cinco, Buenos Aires, 1986.

Ong, Walter. "Oralidad y escritura. Tecnologías de la Palabra". Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1987.

Bourdieu, Pierre. "¿Qué significa hablar?. Economía de los intercambios lingüísticos." Ed. Akal. Universitaria. Madrid. 1985.

Requejo de Medjugorac, M.Isabel. "Lingüística, sistema educativo y rol docente. Ejes de una misma problemática". En Rev. TEMAS de Psicología Social. Ed. Cinco. Buenos Aires, 1990.

Requejo de Medjugorac, M. Isabel. "Efectos de la enseñanza de la lengua y las Ciencias Sociales en niños y adolescentes de las zonas rurales",en Revista de Antropología. Buenos Aires, 1989.

Requejo de Medjugorac, M.Isabel. "La lectura del mundo y de la palabra en las comunidades ágrafas" en Boletín del INSIL, Fac. de Filosofía y Letras de la Univ. Nac. de Tucumán 1987.

1 Taboada de Perez, M. Stella "La lengua de la Conquista o la conquista de las Lenguas. 500 años de politica lingüística en América". (inédito).CERPACU. Univ. Nacional de Tucumán 1989.

Lic. María Isable Requejo de Medjugorac

Jefe de la Sec. Lingüística y Educación del CERPACU (Centro de Rescate y Revalorización del Patrimonio Cultural) de laUniversidad Nacional de Tucumán.

HOMENAJE A JOHN BOWLBY

La concepción biológica del hombre en la obra de John Bowlby

María Luisa Pastorino

Una de las figuras más interesantes de la ciencia contemporánea fué sin duda la del Profesor John Bowlby, quien falleciera en Septiembre de 1990 en Londres.

Médico, psiquiatra y psicoanalista miembro de la Asociación Psicoanalítica Inglesa y de la Asociación Psicoanalítica Internacional, dedicó su vida al estudio de las emociones humanas, comprendiéndolas desde el fenómeno biológico y dentro del marco de las ciencias positivas.

Nos legó su obra "*Apego y Pérdida*", fruto de treinta años de investigación sobre el tema, donde da las bases de una nueva corriente psicológica.

Sus investigaciones partieron, como siempre en ciencia, de la observación de un fenómeno: las tres fases emocionales (Protesta, Desesperación y Desapego) que un niño muestra al perder a su madre. Esto lo impulsó a estudiar la naturaleza del vínculo que los une y es en esa tarea que comenzó a entender al hombre desde su conducta biológica esencial.

HIPOTESIS FUNDAMENTALES EN LA TEORIA DEL APEGO

Son muchas las hipótesis que propone Bowlby en su obra diferentes de la teoría psicoanalítica tradicional, así como también son muchas las consecuencias clínicas que derivan de ellas. Me detendré en las que considero estructurantes de su teoría.

Conducta instintiva:

Bowlby abandonó el clásico concepto de instinto por el de conducta instintiva. Vió a ésta como la resultante de una compleja organización de **sistemas de conducta** que heredamos en nuestro código genético de la misma manera que lo hacemos con los sistemas que regulan nuestra fisiología. **Estos sistemas de conducta** se desarrollan en la interacción con el medio ambiente y en el caso de que éste no dé la respuesta específica de acuerdo al objetivo para el que el sistema está preparado, la conducta seguirá desarrollos atípicos que observamos como patología.

Esta conducta instintiva tiene una función biológica determinada y determinados factores causales que la activan y que son independientes de esa función biológica.

El desarrollo de esta conducta se puede entender solamente en función del ambiente de adaptación evolutiva del organismo.

De las conductas instintivas Bowlby estudia la de apego con minuciosidad y siguiendo las normas universales de investigación científica. Ainsworth, la discípula más distinguida de Bowlby, define el vínculo de apego como *"aquel lazo afectivo que una persona o animal forma entre él y una figura específica. Un lazo que tiende a mantenerlos juntos en el espacio y perdura en el tiempo"*. Y define la *"conducta de apego como aquella que promueve la proximidad y el contacto"*.

Toda conducta instintiva tiene una función biológica específica que tiene como sentido ser útil a la supervivencia de la especie o población. La función biológica de la conducta de apego es la protección y las causas que activan esa conducta, se obtenga el cumplimiento de esa función o no, son básicamente la soledad, la enfermedad y el peligro.

De acuerdo con estos postulados la predisposición a formar vínculos afectivos con la persona que da la respuesta específica, y la conducta que tiene como objeto mantener ese vínculo en el espacio y en el tiempo, son la resultante de una tendencia biológica universal y que se ejerce en todas las etapas del ciclo vital. Para decirlo con las palabras de Bowlby: *"Esto es así en los animales y en los hombres y desde la cuna hasta la tumba"*.

El ver la conducta humana desde esta perspectiva biológica modifica fundamentalmente el enfoque clínico. Daré un ejemplo: si una persona adulta e independiente está, víctima de un ataque cardíaco, en una sala de terapia intensiva es muy probable que grite llamando a su madre. Desde la Teoría del Apego interpretaremos el hecho como que su conducta es normal ya que la situación de peligro y miedo ha puesto en funcionamiento la conducta de apego, se cubra la función biológica o no, lo que significa, se obtenga la protección o no. No se considerará, como en la teoría clásica, que el sujeto ha hecho una regresión a una etapa previa, infantil, de su desarrollo evolutivo. No lo interpretaremos como patológico.

Este es sólo un ejemplo de los muchos que podrían darse de cómo se modifican conceptos de la teoría clásica al mirar un mismo fenómeno desde una perspectiva biológica.

Exclusión Defensiva:

Bowlby no tomó el modelo de aparato psíquico de Freud ni su concepto de defensa como huída de la pulsión instintiva.

Basándose en los conocimientos más modernos de la neurofisiología y la psicología cognitiva da un *"enfoque de la defensa basada en el procesamiento de información"*.

El desarrollo de cualquier organismo, y por ende de sus conductas instintivas, dependerá, según lo dicho anteriormente, de patterns heredados y de la relación con el medio. Bowlby centro su atención sobre los procesos de información. Nos dice: *"Sea que provenga del medio a través de exteroceptores o del organismo a través de*

interoceptores, la entrada sensorial pasa por muchas etapas de selección, interpretación y evaluación antes de ejercer alguna influencia sobre la conducta".

En este proceso de clasificación será excluída en forma defensiva la información que ha llevado a la persona a sufrir más o menos severamente en el pasado. De ahí que Bowlby acuña el término *"exclusión defensiva"*. Es importante señalar, sobre todo para los terapeutas corporales, **que en los procesos de clasificación de estímulos interviene la musculatura voluntaria como mecanismo para regular la llegada o clasificación de los estímulos a la corteza,** proceso que se da fuera de la conciencia como un mecanismo homeostático para el control de la relación con el medio ambiente. En el proceso de recepción y elaboración de estímulos que se dan fundamentalmente fuera de la conciencia se muestran elementos corporales y psíquicos.

A través de estos mecanismos de interpretación y selección de estímulos es como se forman los modelos operativos del sí mismo y de la figura de apego, modelos que se forman en base a las experiencias reales y con las exclusiones defensivas derivadas de ellas. Muchos de estos procesos, según Bowlby, se realizan con exclusión de la conciencia.

Este nuevo enfoque de la defensa tiene, naturalmente, muchas derivaciones teóricas y clínicas. Me importa señalar aquí la concepción holística que implican. El organismo entra en intercambio de información con el medio ambiente y en ese intercambio entran en juego procesos conscientes, inconscientes y corporales musculares funcionando en una totalidad y con un sentido adaptativo.

Desarrollo de la personalidad:

Es la teoría epigenética de Waddington la que va a dar la base de nuevas hipótesis sobre el proceso de desarrollo de la personalidad.

"De acuerdo a esta teoría los procesos que determinan el desarrollo de un organismo y la medida en que cada característica del desarrollo es sensible o insensible a la variación ambiental, serían regulados por el genoma. Tanto la sensibilidad como la insensibilidad excesiva plantean graves peligros para la supervivencia, por lo que toda especie llega a lograr cierto equilibrio de las dos propiedades".

Hay entonces, por un lado, una sensibilidad epigenética al ambiente y por otro una propiedad reguladora, que Waddington llamó *"homeorresis"* que tiende a mantener al organismo en su camino de desarrollo.

Estas dos fuerzas están en acción durante toda la vida del organismo. En los seres humanos la sensibilidad epigenética, es decir la presión del ambiente, es mayor en los primeros años de vida. De ahí que toda psicoterapia infantil exija el tratamiento concomitante del medio ambiente del niño, esto es, la familia.

La vida de un ser humano estará siempre gobernada por estas dos fuerzas lo que implica que el desarrollo no se hará de una manera lineal, como en la descripción clásica, sino que seguirá, usando la metáfora de Bowlby, como una vía de ferrocarril que empalma con muchos ramales que conducen a diferentes lugares.

Y *"en consecuencia, dice Bowlby, como las presiones tanto ambiental como orgánica, se refuerzan entre sí y por lo tanto determinan que el desarrollo continúe un curso determinado, las medidas terapéuticas que tienen mayor posibilidad de lograr un cambio son aquellas delineadas de manera tal que encaran ambos tipos de presiones simultaneamente".*

La obra de Bowlby es compleja y son muchas las hipótesis con las que organiza su Teoría del Apego. He tomado solamente, en esta apretada síntesis, las que me parecen sus pilares fundamentales y las que pueden dar pié a nuevos caminos de enfoques terapéuticos.

El ver al ser humano como un organismo biológico, sometido a leyes biológicas que rigen toda su vida, en intercambio con su medio ambiente en toda etapa de su ciclo vital, a través de una dinámica de selección de información, donde psique y soma son una unidad indivisible, con un proyecto teleonómico, nos permitirá instrumentar terapéuticas con su sentido holistico.

Solo entendiendo las leyes de la materia podemos intentar la modificación del ser humano, lo que redundará en una amplicación de la conciencia y la consecuente elevación espiritual.

La franca heterodoxia de las ideas de Bowlby ha hecho que su difusión sea lenta dado que exige al estudioso de la psicología un cambio mental no fácil de realizar.

Sean esta líneas un estímulo para el acercamiento a su obra y un agradecimiento por su aporte al conocimiento del hombre.

María Luisa Pastorino
Médica Psiquiatra (UBA). Psicoanalista, miembro de la APA y de la Asoc. Psicoanalítica Internacional. Miembro de la Asoc. Médica Homeopática Argentina y de la Organisation Médicale Homéopatique Internationale.
Estudió con el Prof. John Bowlby en la Tavistock Clinic de Londres la Teoría del Apego prolongando el tercer tomo de su obra en castellano "Separación Afectiva" PAIDOS.

TEORIZACION DE LA PRACTICA PSICOMOTRIZ

Bernard Aucouturier

Presentamos dos notas de este prestigioso psicomotricista, director de la Escuela Europea de Formación en la Práctica Psicomotriz y co-autor de " La Simbología del Movimiento", "El Cuerpo y el Inconsciente "y otros.
El Prof. Aucouturier dictará un Curso y dos Conferencias durante el mes de Noviembre, en nuestro país, invitado por el CIDSE

Desde hace algunos años, vengo tratando de teorizar la práctica psicomotriz tal como yo la concibo, ya que, en este sentido, la vivencia y la impresión no son suficientes: en efecto, no es fácil teorizar ideas para que formen un todo coherente.

La teorización es indispensable para la libertad de acción y de creación de cualquier persona que ayude al niño en su proceso de evolución.

Esta teorización se ha ido desarrollando en dos direcciones que se intercomunican entre si:

1— La búsqueda de una significación profunda del referente corporal de la expresividad.

2— La elaboración de principios de acción, a partir de esta significación profunda, para favorecer la maduración del niño.

A partir de la experiencia clínica con los niños pequeños, iniciada con chicos de 3 meses (en guardería) hasta los 8 años, trato de mostrar cómo toman cuerpo los fenómenos psicológicos descritos, a mi entender, en forma demasiado desencarnada, y cómo encuentran su arraigo en una dinámica de vida y de experiencia.

Me he visto entonces llevado a clarificar y profundizar algunos conceptos utilizados, desde hace algunos años, en la práctica psicomotriz, tales como el de **expresividad somática** (de la cual forma parte la expresividad motriz) y, sobre todo, el de **totalidad del cuerpo y sus faltas**. Ya en el libro *Simbología del Movimiento,* escribía:

"Remontarse aún más, es comprometerse necesariamente en la vía de las pulsiones, de los deseos primitivos del inconsciente y encontrar allí el cuerpo y el movimiento en su dimensión afectiva profunda que toda la educación parecería ignorar."

Hoy, en esta presentación, deseo retomar el conepto de **Totalidad del Cuerpo y sus Faltas**, pues éste me permite darle más sentido a la expresividad somática del niño y a sus relaciones con el mundo exterior pero también a la fragilidad de estas relaciones.

La **Totalidad del Cuerpo**, la defino como una **unidad de placer** que permanece no consciente y abierta a todas las proyecciones del inconsciente. Funda un **continente corporal**, el **yo—corporal**.

La estructuración de la **Totalidad del Cuerpo** depende de la calidad de la relación que el feto y luego el niño pequeño vivan con la madre y, también, con todas las personas que lo han investido de afecto.

Me voy a referir, principalmente, a la estructuración liminar de la totalidad del cuerpo hasta la edad de 6—8 meses, es decir, durante el período de indiferenciación de los cuerpos y de dependencia del otro. Esta estructuración liminar es determinante para la evolución de las relaciones futuras del chico e, incluso, para la evolución de las estructuras elementales del pensamiento.

La estructuración liminar de la Totalidad del Cuerpo

Está admitido actualmente que el desarrollo del niño pequeño se efectúa en interacción con el medio donde vive y que son necesarias ciertas condiciones favorables para su desarrollo armónico durante las fases pre y posnatal.

1-Durante la fase prenatal

En la cavidad uterina, la calidad de los intercambios está condicionada por factores anatómicos, fisiológicos y afectivos que rodean al

A partir del 5º mes, el feto utiliza su capital genético motor para una creatividad motriz que la madre soporta más o menos bien. Los ajustes posturales de uno y otra son, con certeza, los preludios de un futuro y rico diálogo tónico después del nacimiento. Buenas condiciones de intercambios comunicativos son una garantía para que la madre considere al futuro niño como una persona con potencialidad de se-paración y de individuación. El está aquí antes de estar aquí. Es ya el soñar con el afuera estando aún adentro.

Estas buenas condiciones favorecen una **vivencia de placer** por la erotización de los movimientos, debidos a los cambios de posición del cuerpo en el espacio: movimientos de darse vuelta, de giro, de caídas esbozadas y de extensión; pero también por la erotización de la piel (de la espalda principalmente) debido a los masajes contra la pared uterina con el flujo y reflujo del líquido amniótico.

En el transcurso de la **fase prenatal**, creo que hay un esbozo de **unidad corporal** muy individualizado. Pero es desafortunadamente evidente que un medio desfavorable corre el riesgo de fragilizar este esbozo de unidad corporal. En este caso, los órganos sensoriales ya están más o menos en estado de alerta.

2— **Durante la fase posnatal**

El nacimiento es un pasaje: el lactante debe adaptarse de inmediato a nuevas condiciones de vida. Pero, ¡qué conmoción sensorial! Lo resumo: la adaptación a la gravedad, a los movimientos bruscos no controlados, a la sequedad de la piel, a la luz, al frío, a los olores, a los ruidos y, sobre todo, a la sed. La integridad biológica corre el riesgo de verse afectada. El lactante deberá esperar y, eventualmente, vivenciar la desazón física.

Por todo esto, la unidad corporal, la vivencia de placer esbozada durante la fase prenatal es puesta a prueba a partir del nacimiento y pienso que algunas zonas del cuerpo pueden entonces estresarse y sufrir.

El cuerpo del niño está compuesto, entonces, por un conjunto de zonas de placer y de displacer; y lo que va modelando su cuerpo, por una unificación de las zonas de placeres parciales, cuya función es la estructuración de la **Totalidad del Cuerpo**, es el **goce** (es decir, una erotización globalizante, una hiperestesia erotizada) que vive el niño en el momento del regreso después de la ausencia y en presencia de la madre.

No obstante, hay zonas del cuerpo que han sufrido demasiado y no pueden integrarse en la **Totalidad del Cuerpo**. Estas **zonas se escotomizan**; el sufrimiento es tal que las emociones y las imágenes son reprimidas al inconsciente, pero las hipertonías a nivel del soma debidas al estrés de los órganos persisten. Estos órganos y su función se van a ver fragilizados, desestabilizados y, más tarde, con toda seguridad, van a ser más sensibles a las agresiones y lugares de enfermedad.

Las somatizaciones dolorosas no son más que reactualizaciones de estas zonas sufrientes

Las zonas escotomizadas tienen la particularidad de no ser nunca del orden de la representación y del lenguaje, a menos que se produzca un desbloqueo; no se integran en la Totalidad del Cuerpo. Se trata, por lo tanto, de una totalidad relativa que nunca es total. ¡Qué paradoja!

Estas zonas ausentes forman una *"falta al cuerpo"* que es el origen de un vacío (respecto de la plenitud de la totalidad), de una angustia de pérdida del cuerpo, de fantasmas de incompletud que van a desestabilizar la sensorialidad y la idea que tenemos del cuerpo, pero va a estar compensada por el placer de la expresividad somática: las compensaciones simbólicas. En ciertos casos la falta es el origen de una desazón existencial que se expresará por la vía somática.

Desearía desarrollar más la angustia de pérdida del cuerpo: las **angustias originales de pérdida**.

En este sentido, debo decir que tuve la suerte de poder intercambiar recientemente con la señora Geneviève Haag, psicoanalista de París y esto me condujo a profundizar el concepto de **Falta al Cuerpo** que es una base de mi teoría.

Estas angustias originales (cito: la angustia de licuefacción, **la angustia de despellejamiento, la angustia de la gravedad y de la caída, la angustia de la pérdida de un hemicuerpo**) están muy imbricadas entre sí y están normalmente compensadas en forma simbólica por el placer de la expresividad somática. Pero, en el caso de una mala relación madre—hijo, alimentada por pulsiones agresivas e, incluso, pulsiones mórbidas y sádicas que inducen comportamientos de rechazo y/o de posesión, estas angustias son la base de una patología de la expresividad somática que voy a abordar ahora.

La angustia de licuefacción

En medio de la intensidad de las relaciones cuerpo a cuerpo, sin diferenciación en la situación de amamantamiento (o al tomar la mamadera) donde los cuerpos de la madre y del hijo se interpenetran, por el contacto piel a piel, por el pezón en la boca, por la leche que fluye y en medio la intensidad de las miradas, se crea, cuando se produce la separación de la madre y el hijo, una reacción dolorosa que es el origen de la angustia de perderse en el cuerpo del otro, de licuarse. Esta angustia se va a manifestar más tarde en la sala de práctica psicomotriz, por el miedo al vacío, el miedo al infinito, el miedo al espacio: es el chico que corre por todas partes sin detenerse nunca; para él nunca es bastante. No puede situarse en el espacio ni en el tiempo (es la inestabilidad) y se pierde en la velocidad; su movimiento es informe, a veces amebiano, a menudo hipotónico. O bien, es el chico que busca en forma repetitiva un continente para su cuerpo: se encierra en los armarios, en los baúles o en casas que construye sin puerta ni ventana.

En sus relaciones con los otros, es invasor y no puede ritualizar sus relaciones.

Esta angustia de licuefacción es, para mí, la fuente de confusión de los medios de comunicación como la dislexia, la disortografía o ciertos trastornos del lenguaje, ciertas dificultades narrativas o en la localización de la cronología y del sentido de las acciones. El pensamiento del chico es confuso.

Más tarde, en el adulto, la obesidad, el alcoholismo, la droga, ¿no son acaso expresiones simbólicas destructivas de la angustia de licuefacción?

Como princpios de acción de la práctica psicomotriz, favoreceremos, primero, la expresión de esta angustia: luego, induciremos el placer de vivenciar el movimiento, el espacio, de construir el espacio, el placer del interior y del exterior.

•La angustia de despellejamiento

La intensidad de las relaciones cuerpo a cuerpo, sin diferenciación, cuando se produce la separación de los contactos piel a piel, en el momento de desvestirlo y de las manipulaciones agresivas sobre la frágil piel del bebé, son el origen de la angustia del arrancamiento de la envoltura del cuerpo. ¿No se dice, acaso, de algunos chicos, que se comportan como si los estuvieran despellajando?

Es de destacar que al bebé, el hecho de desvestirlo no le agrada en absoluto y son frecuentes las reacciones somáticas: temblores, cambios de color de la piel, apnea respiratoria, descargas emocionales, gritos y llantos.

¿No es acaso ése el origen de las dermatitis crónicas? o ¿del eczema? o ¿de dificultades respiratorias como el asma?

Esta angustia se va a manifestar más tarde en la sala: es un chico que va a tener miedo de ser tocado, que va a tener siempre la necesidad de cubrirse, que se va a negar de sacarse las medias. Es el chico que busca envolverse en las telas, protegerse en las casas. Para él, el masaje es siempre delicado; si lo acepta, será él quien lo haga; y su interés por la menor lastimadura...Ese niño va a estar siempre a la búsqueda de otra piel, de otro yo.

En la estrategia de la práctica psicomotriz, favoreceremos las envolturas, el masaje, la movilidad respiratoria.

•La angustia de la gravedad y la caída

Las manipulaciones del niño en el espacio pueden ser estresantes, la gravedad, traumatizante. Arrancado de su cuna, apoyado, dado vuelta sin precaución, todas estas manipulaciones inseguirizantes en el espacio engendran la angustia de la gravedad y de la caída. Estas manipulaciones estimulan en exceso las vías laberínticas y pueden crear reacciones hipertónicas dolorosas en la musculatura de equilibración, a nivel de los músculos más profundos. Los músculos de la equilibración, hipertensos, se fragilizan, al igual que todos los órganos que participan en la localización del cuerpo en el espacio: la visión, la audición, los apoyos plantares (ustedes seguramente conocen a esos chicos que caminan en puntas de pie o que arrastran los pies o que golpean el suelo al correr, desequilibrados hacia adelante, con los brazos separados como para aferrarse al aire ambiente).

En la sala, es el chico que manifiesta hipertonía, trastornos del equilibrio, rigidez de movimientos, miedo de saltar en profundidad (el miedo al abismo), miedo a caer en agujeros, miedo de abandonarse a la gravedad; o bien va a ser el chico que va a correr todos los riesgos en el espacio: repetirá, en forma automática, peligrosos saltos que a uno le dan miedo, se sumergirá y aplastará contra los almohadones con los brazos separados gritando: *"estoy muerto"*.

¿Cuáles son, entonces, las relaciones que existen entre la angustia de la caída, las pulsiones mórbidas del niño, su angustia de muerte?

Nos podremos encontrar también con un chico que busque permanentemente una vivencia intensiva de la gravedad, del peso: ser aplastado bajo los almohadones, ser apretado muy fuerte o ser llevado siempre en brazos o a babucha.

En la estrategia de la práctica psicomotriz, favoreceremos el placer de la gravedad, el placer de las variaciones tónicas por el equilibrio y el desequilibrio, el giro, la caída, el placer de las grandes construcciones en equilibrio.

•La angustia de pérdida de un hemicuerpo

En el transcurso del período de indiferenciación, el niño y la madre son un sólo cuerpo, compuesto por dos mitades laterales confundidas. La madre privilegia el contacto de un lado del cuerpo de su bebé con su propio cuerpo: en general, el lado derecho del bebé está en contacto con el lado izquierdo de la madre, para liberar la mano derecha. ¿No habría en el niño un lado *"mamá"*, un lado *"bebé"*?.

En el fantasma de incompletud, un lado permanece soldado al cuerpo de la madre. Comprendemos entonces la compensación reparadora de la imagen simétrica en el espejo. Es el sentido profundo del objeto sostenido y apretado contra el lado *"mamá"*, al cual el chico se aferra hasta el punto de no poder separarse.

Un lado prevalece sobre el otro: ¿esta adherencia de un hemicuerpo al cuerpo del otro, no corre el riesgo de contrariar o de reforzar la dominancia lateral? ¿Qué es entonces una lateralidad contrariada? Esta adherencia, ¿no corre el riesgo tambien de inhibir o estimular la función específica de cada hemisferio cerebral?

En la sala, nos vamos a encontrar con el chico que, después de haber vivenciado el placer de movilizarse en el espacio, de saltar, rolar, aplaude espontáneamente

para manifestar que sus dos hemicuerpos le pertenecen. Es el chico que va a repetir los deslizamientos de espaldas, que va a jugar a doblar ambos lados de la hoja para verificar que son indénticos.

En la estrategia de la práctica psicomotriz, favoreceremos el placer del movimiento simétrico, el placer de la construcción en simetría único medio para el niño de afirmar su lateralidad.

Estas angustias originales de pérdida del cuerpo, en el caso de una relación patológica, van a estar siempre acompañadas por pulsiones agresivas y destructivas, dirigidas principalmente al objeto de amor, pulsiones que son el origen de una culpabilidad primitiva, lo que le impide al niño vivenciar el placer, vivenciarlo en su totalidad y asumir su deseo.

En la estrategia de la práctica psicomotriz propuesta al niño, vamos a favorecer la expresión de la pulsión agresiva y destructiva, a las que a menudo, se unen pulsiones de devoración: agresión, destrucción, devoración simbólicas, sesiones durante las cuales el psicomotricista se implica corporal y emocionalmente.

La intensidad de estas angustias incide profundamente sobre la amplitud de la Falta al Cuerpo y sobre la estructuración de la Totalidad del Cuerpo. Así:

—Algunos presentan una **totalidad no estructurada** que se encuentra en los chicos autistas o en los psicóticos, quienes permanecen fijados a reiteradas y parceladas erotizaciones: el laberinto, la boca, el sexo...Tienen un *"cuerpo desmantelado"*, como dice D.Meltzer.

—Otros chicos presentan una **totalidad fragilizada**; es el caso de los inestables, los agresivos, los depresivos, los inhibidos, los histéricos. Para ellos, la búsqueda de compensaciones simbólicas por la vía somática será siempre excesiva y repetitiva.

En todos los casos de trastornos de la expresividad somática, en sus diversos grados, se plantean los problemas de la separación—individuación, de la presencia y de la ausencia, de la aparición y la desaparición, del adentro y del afuera.

En todos los casos, el déficit del goce no permite el despertar sensorial necesario para una amplia percepción del objeto primario: su imagen aparece imprecisa. El niño va a estar siempre a la búsqueda de la nitidez de esa imagen. La capacidad de producir imágenes está alterada. El imaginario está fijo como está fijo el cuerpo del niño en sus tensiones somáticas y sus emociones.

La fragilidad de la estructuración de la Totalidad del Cuerpo dificulta el desarrollo de una **intuición de Totalidad del Cuerpo**, ya que ésta es, a la vez, **continente corporal y continente psíquico**. El niño no vivencia su propio continente: no puede hacer aparecer y desaparecer su propio goce en el espejo que le tienden los otros. Hay que construir la dialéctica del Aparecer y Desaparecer. La intuición de Totalidad del Cuerpo permanecerá ampliamente abierta a todas las proyecciones emanadas de los fantasmas de incompletud.

Para concluir, la práctica psicomotriz tal como yo la concibo y tal como la he expuesto, plantea un problema de fondo, el del cambio del niño por la vía corporal. Este cambio, a mi entender, supone una muy profunda intervención centrada en las angustias originales de pérdida que tienen raíces somáticas y relaciones a las que limitan, a la vez, el fluir de las emociones y la movilidad del imaginario.

El abordaje psicomotor supone poner en práctica CON y PARA el niño, una intervención que apunta la etapa anterior a la formación de la permanencia del objeto (hasta los 18 meses), período durante el cual soma e imagen están fundidos uno con otro.

La movilida tónico—emocional, la movilidad del imaginario se sitúan a este nivel profundo de intervención.

Pueden ustedes comprender ahora porqué me he vuelto prudente con respecto del juego simbólico (juego de representación y de proyección) como medio de abordaje psicomotor. Un juego muy a menudo repetitivo, emocionalmente aséptico, que mantiene la fijación del imaginario, de las producciones motrices y de las representaciones, sólo puede ser un juego de reaseguramiento superficial de las angustias frente al juego de reaseguramiento profundo, centrado en las angustias originales de pérdida del cuerpo.

El hecho de que el niño cambie de juego no significa que cambie en profundidad.

En forma simultánea con la práctica psicomotriz que favorezca la maduración de un continente corporal, comprendemos que es indispensable para la maduración del continente psíquico, un abordaje psicopedagógico, abordaje que debe ser inductor de análisis perceptivos, de movilidad de las imágenes, de localización de las acciones y de su sentido, un abordaje que estimule al chico a resolver problemas pero, sobre todo, a crearlos y que sea inductor de la formación del pensamiento lógico.

El abordaje psicomotor como yo lo entiendo sólo puede ser puesto en práctica, evidentemente, por la vivencia de una claridad de comunicación entre el psicomotricista y el niño, cuyas producciones deben ser observadas y escuchadas en su significación profunda. Pero éstas podrán adquirir sentido sólo en relación con la historia corporal lejana del psicomotricista, sólo en relación con la historia de su propia separación.

A menudo, me hacen la siguiente pregunta: *"¿la práctica psicomotriz es educativa y preventiva, reeducativa o terapéutica?"* Y yo contesto: en función de sus contenidos profundos, se va a situar al nivel que la persona de cada uno, su formación teórica y clínica y sus análisis institucionales la quieran situar. Hablo de niveles de abordaje psicomotor que son función de la persona.

Traducción:Ruth Mijelshon

La Práctica Psicomotriz

La práctica psicomotriz en la escuela maternal desde una perspectiva educativa y de prevención Tours Francia

Extracto de una conferecia realizada en Aren d' Auxerre en 1989

Bernard Aucouturier.

Mi propósito es ilustrar la práctica psicomotriz en una perspectiva educativa y preventiva: práctica que interesa al educador de jardín de infantes y también al psicomotricista que colabora con el maestro. Mencionaré también la práctica específica del psicomotricista.

Desde el momento en que intervengo en el cuadro de una estructura de la Educación Nacional (Centro de Educación Física Especializada de Tours) mi actividad es educativa, preventiva y terapéutica.

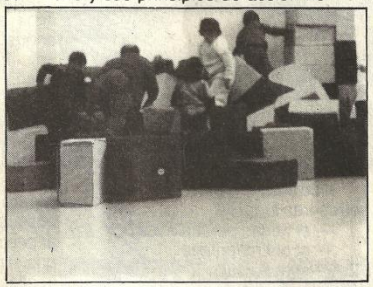
Así recibo en mi Centro niños de 18 meses a 6 años (del Jardín Maternal al Preescolar) y también niños con dificultades en el jardín, en la escuela primaria y/o provenientes de institutos especializados.

Desde hace algunos años, busco, como otros, teorizar la Psicomotricidad.

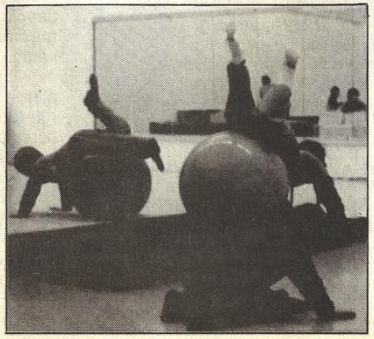
Es verdad que no siempre es fácil desarrollar el principio de la acción para ayudar al niño, y tener una comprensión clara y coherente de su maduración a través del referente corporal. La confusión existe todavía en el campo de la Psicomotricidad porque este es un término que evoca al mismo tiempo **un estado** de la persona (la unión somatopsíquica) **un período de su evolución** e inclusive **una práctica** que tendrá en cuenta los dos parámetros precedentes. El término Psicomotricidad tiene la ventaja de recordar que ya existe una unión entre la motricidad, la afectividad y el proceso intelectual.

Esta unión dinámica que se manifiesta en todas las acciones y comportamientos del niño, es una forma totalmente original y característica de la infancia, presente en su expresividad motriz. Es a partir de ésta que nosotros contruiremos una praxis de ayuda psicomotriz.

Una práctica que posee su objetivo y sus principios de acción necesarios para la maduración del niño. Estos objetivos son **la Comunicación, la Creación y la Descentración.**



a b



Los Objetivos

Estos tres objetivos fundamentales, necesarios para el desarrollo armonioso del niño, deberían ser los objetivos de toda la educación bien comprendida de una escuela maternal con un proyecto coherente, basado en la creatividad: del placer de actuar al placer de pensar.

Concibo la descentración como la capacidad que el niño adquiere progresivamente de distanciarse de la invasión de sus proyecciones y emociones.

Todos encontramos a diario a estos niños invadidos por la emoción, con su lenguaje algunas veces extraño que no pueden tomar la distancia suficiente en sus relaciones con el espacio, el tiempo, los otros y ellos mismos: son niños limitados en su percepción del ambiente y en su capacidad de análisis, de difícil acceso al pensamiento operatorio.

Insisto sobre la descentración como factor primario para la apertura al funcionamiento del pensamiento lógico. Es un prerrequisito fundamental en la educación prees-colar.

Pero ¿cómo se puede ayudar al niño a acceder a esta toma de distancia? Esta supone ante todo la puesta en juego de las emociones y de la vida imaginaria en un

encuadre segurizante, y finalmente un modo de actuar por parte del operador.

Me parece importante recalcar que el desarrollo de la comunicación (como evolución del fantasma de fusión) permite al niño descentrarse, porque comunicar quiere decir ponerse en el lugar del otro y escucharlo, pero escucharlo presupone poner entre paréntesis las propias proyecciones y emociones. Abrir al niño a la comunicación, quiere decir colocarlo en las mejores condiciones de descentración.

La creación libera emociones, tensiones y la vida imaginaria: debe otorgarse un lugar excepcional para la libertad y el placer del movimiento, favoreciendo la expresión de las emociones y del imaginario. Esta exteriorización es ya una toma de distancia.

La prácitca psicomotriz es un medio para ayudar al niño en su maduración. Después de su etapa propiamente psicomotriz (desde los6/ 8 años), podemos proponerle una práctica corporal basada en el placer del movimiento, lo que evitaría tantas reeducaciones. La Educación Nacional deberá decidirse un día a asignar en cada escuela un especialista de la expresividad del niño.

Los principios de acción

Los principios de acción de la práctica psicomotriz son los siguientes:

1— Ayudar al niño en su maduración tónico—emocional.

Demasiados niños contienen sus emociones en una coraza tónica y muscular. La puesta en juego de la pulsionalidad motriz, de la pulsión de destrucción están en la base y del contenido emocional.

2— Ayudar al niño a movilizar su vida imaginaria. Se puede decir que todos los niños que se benefician con la reeducación es porque han sido castrados previamente en su expresión del imaginario y de la representación. La puesta en juego del placer del movimiento en una relación de aceptación es la base de la movilización del imaginario.

3— Ayudar al niño a tomar distancia respecto a sus relaciones, gracias a la devolución que el operador hace al grupo y a cada niño.

La disponibilidad para la actividad escolar supone una maduración afectiva (resultado de la capacidad de descentración). La organización y la estructuración del espacio y del tiempo son la consecuencia lógica de esta maduración.

Los objetivos y los principios de acción de la práctica psicomotriz dan la libertad de actuar porque facilitan la libertad de creación en la relación con el niño.

¿Qué encuadre posee la práctica psicomotriz?

La práctica se vive en un encuadre, en el que desde el principio, el niño tiene un espacio donde vivir su expresividad motriz. El dispositivo puesto a punto, está compuesto de lugares que tienen un dominante:

— el lugar del placer sensoriomotor.
— el lugar del juego simbólico.
— el lugar de las representaciones.

Los niños llegan a una sala organizada y después del ritual de ingreso invisten los diferentes lugares como ellos mismos lo desean.

Además pueden disfrutarse otros tres lugares:

— el de las percusiones
— el del modelado
— el del dibujo

Ilustraré lo que los niños viven en estos lugares, y luego en un segundo tiempo llevaré algunas precisiones sobre la propuesta que el operador puede hacer para desarrollar las situaciones en esos diferentes lugares.

Foto A La expresividad motriz del niño se manifiesta a través de acciones que tienen un valor simbólico en si mismas, cargadas de proyecciones y acompañadas de descargas emocionales.

Estas acciones permiten al niño establecer relaciones más adecuadas con el espacio, el material, las personas y consigo mismo, más o menos impregnadas de fusionalidad y agresividad.

Foto B: El lugar del placer sensoriomotor le brinda la posibilidad de vivir la estimulación laberíntica y así experimentar el placer de las variaciones tónicas a través de la tensión y la relajación. Fuente de fuertes descargas emotivas, la caída, los movimientos rotatorios, los balanceos, son las actividades motoras privilegiadas en este lugar. El niño erotiza su musculatura, se involucra desarrollando *"la Totalidad del Cuerpo"* (estructurada a partir de la integración de las zonas del placer). La Totalidad del Cuerpo es un concepto esencial de la práctica. Subir, agarrarse, no son sólo competencias motrices sino acciones de valor simbólico en relación al crecimiento.

Foto C: Cuando se tiene confianza en el niño y la seguridad material está resguardada logramos tales explosiones (saltos en profundidad de 2,50m). Esto no quiere decir arriesgarse demasiado. La angustia demasiado intensa del educador limita la expresividad motriz del niño.

Foto D: Creo que si una actividad motriz debe mantenerse en el Jardín de Infantes es la del salto en profundidad. Después de la trepada sobre un obstáculo, hay un momento de desequilibrio y búsqueda de apoyo, es un momento excepcional de esta actividad en la que el niño está aun apoyado, pero implicado en la caida. Este instante preciso remite al origen de una erotización laberíntica y muscular máxima, momento muy vecino al vértigo. Luego viene la fase de suspensión, durante la cual el niño pierde su apoyo, pierde el punto de referencia espacial, el cuerpo se difunde en el espacio, luego la caida al suelo que es un shock que despierta brutalmente la cenestesia (shock a veces doloroso, a veces estimulante del placer). Después de detenerse en el suelo, los movimientos se disuelven haciendo posible la emergenica del imagi-

nario.

En el lugar del juego simbólico (juego de representaciones y proyecciones en acto) que es el de los almohadones, material excepcional, voluminoso, liviano, silencioso con el cual, al inicio de cada sesión sistemáticamente construímos grandes torres para destrozar favoreciendo la expresión de la pulsión de destrucción. Todas las sesiones comienzan con una destrucción que podrá inclusive ser estimulada. Es posible oponer resistencia a los empujones y a la destrucción, pero esta oposicición se vive siempre de manera lúdica.

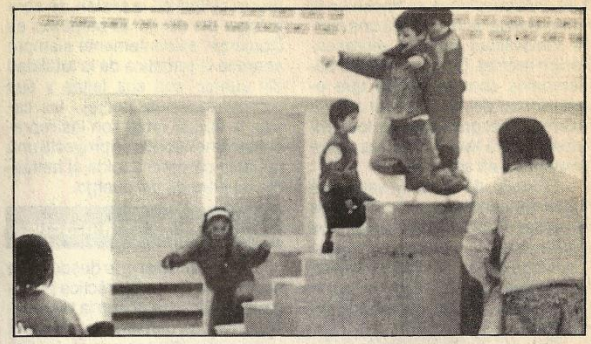
Foto E: En el lugar del juego simbólico son frecuentes las identificaciones, pero no son incentivadas. En efecto, si el juego simbólico es un medio para regular mas o menos algún conflicto menor, eso puede transformarse en un medio para perpetuar su defensa. En tal caso, el juego simbólico repetitivo anula las emociones.

Foto F El impulso agresivo evoluciona en el niño a través de una erotización del movimiento vuelto hacia el exterior, en tanto que en la niña es una erotización motriz vuelta mayormente hacia sí misma, más interiorizada.

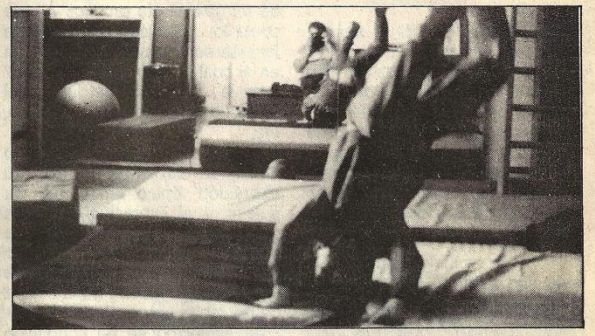
Pueden sobreagregarse situaciones regresivas que deben distinguirse de la regresión (expresión motriz mucho más masiva y profunda). Las situaciones de la pulsión de agresión, de destrucción, deben evolucionar hacia las construcciones del espacio (la casa) lugar de comunicación. Se le da importancia a la construcción de las casas como representaciones de la Totalidad del Cuerpo con sus faltas.

Los almohadones son usados especialmente como autos, paredes de casas, camas. Lo que interesa son los factores comunes que el niño encuentra entre el objeto real y el simbólico, que tienen siempre algo que ver con los fantasmas (de pérdida del cuerpo).

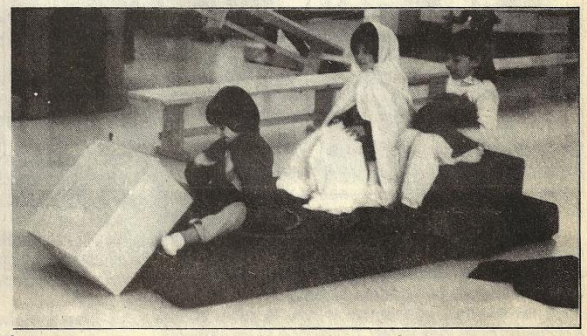
Foto G: El tercer lugar es el de las representaciones, donde los niños encuentran material de madera. Allí son libres de construir,



c



d



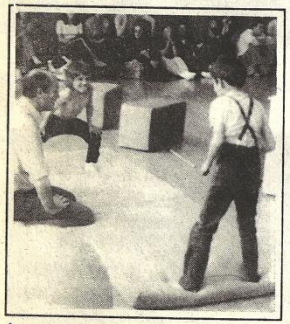
e

pero la destrucción está prohibida. Las construcciones se hacen en el suelo donde es necesaria una cierta inmovilidad para la representación mental. En este espacio observamos construcciones que evolucionan del equilibrio el alineamiento, el reagrupamiento, los contrastes, para terminar en las construcciones en simetría.

El juego de llenar y vaciar es jugar a encontrar y perder la propia totalidad. Podríamos interrogarnos sobre el hecho de que un niño que no puede llenar y no puede vaciar, se angustia ante el vacío del espacio ¿Cómo se ha construído su Totalidad del Cuerpo?.

El lugar de la percusión sirve para mediatizar la pulsionalidad motriz a través del sonido. No es sólo un disfrute pedagógico de esta situación.

Foto H: Al final de la sesión, puede ser instalado el lugar del modelado. Interrogamos al niño sobre su producción, nosotros no interpretamos jamás. Siempre alentamos a emprender la tarea de modelado. Observamos la representación de la totalidad del cuerpo (las tortas, el caracol) y algunas veces los impulsos destructivos de esta totalidad: tallar, desgarrar, lastimar, etc.



f

En otro momento, especialmente al final de la sesión, se abre el lugar dle dibujo. El propósito es dibujarse, evidentemente siempre aparece la temática de la totalidad del cuerpo con sus faltas y sus compensaciones, por ej.: las casas, la flor, el árbol son las representaciones donde se proyecta una fantasía corporal debida al fantasma de pérdida del cuerpo.

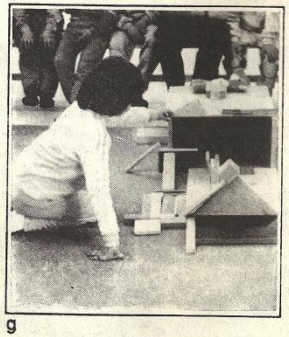
Evolución de esta práctica

Quiero señalar que desde hace años a esta parte la práctica psicomotriz educativa (y aún la terapéutica) han evolucionado en esta perspectiva. Pienso que el objetivo de acceso a lo simbólico ha sido puesto demasiado frecuentemente como el único objetivo de la práctica (el niño debía producir a toda costa lo simbólico) ¿No era éste forzosamente un callejón sin salida en el cual el niño se encontraba? Sólo la repetición del juego del zorro, de la muñeca, juego del lobo, etc.

El replanteo se ha hecho en cuanto a su sensoriomotricidad, su expresión tónico emocional, su pulsión y su expresión motriz (la pulsionalidad motriz) su pulsión de agresión, de destrucción como instrumentos de apuntalamiento de un imaginario móvil y de la fluidez de las representaciones.

Esta evolución se ha conducido (en el cuadro descripto precedentemente) hacia una nueva estrategia de la práctica educativa en una dimensión preventiva: ella consiste en proponer una estrategia mas orientada hacia el movimiento que hacia la representación.

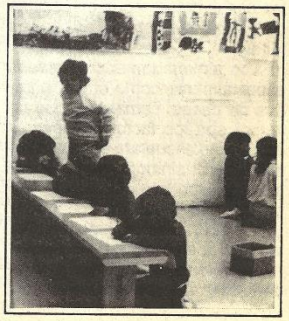
A partir de esta prospectiva nueva pueden realizarse propuestas individuales o colectivas para estimular la expresión motriz y la descarga emocional. La construcción de sí a través del placer sensomotor y el placer de cosntruir el espacio.



g

La Intervención del Reeducador en Psicomotricidad en la Escuela en el cuadro de una Práctica Educativa

El reeducador de la psicomotricidad es un especialista de la maduración del niño a través de la vía somática. Es por consiguiente comprensible que itnervenga colaborando con el maestro de la escuela maternal desde una perspectiva educativa y preventiva con el grupo de niños que no presentan disturbios graves de la expresividad motriz. En algunas escuelas donde aparecen niños con retardos en su maduración, el psicomotricista puede participar en la ayuda educativa. Esta podría evitar más tarde un tratamiento especializado. El reeducador de la psicomotricidad tiene pues un rol importante en el campo de la prevención en la escuela.



h

Traducción : Myrtha Chokler y Noemí Beneito

LA PREVENCION EN LA ESCUELA

"Prevenir siempre a los deseos no es el arte de satisfacerlos, sino de extinguirlos"
(J.J.Rousseau)

De la filosofía a los actos
Comunicación al Congreso de la FNAREN*
Clermont—Ferrand, 25 de Mayo de 1991.

Ivan Darrault

Cediéndo a un demonio familiar, el de la lingüística, los invito a entrar en la problemática —densa— de la prevención, introduciéndolos en el interior del signo lingüístico mismo, el lexema "**prevención**" que contiene, como cualquier unidad de la lengua, un teatro interior rico en diversas y, aparentemente, hete-0rogéneas significaciones.

Autopsia de un lexema

¿Qué hay en el interior de esta palabra? ¿Qué fantasma colectivo —y el fantasma se sitúa antes de cualquier argumento— se encuentra asociado a la prevención?

En cuanto uno penetra en el interior del signo, entrevé a alguien que se precipita para hacer algo: la prevención es una acción rodeada por un clima de tensión e, incluso, de urgencia. Y es justamente ésto lo que dice la figura etimológica: acción somática, corporal espacializada: alguien se coloca por delante (de algo) para preceder, adelantar la aparición y el cumplimiento de un acontecimiento.

Si leemos el diccionario (el Petit Robert, en este caso), esta acción extraña (¿pues cómo sospechar de lo que aún está disimulado, secreto? apunta, de manera contradictoria, a:

—ya sea **precipitar el cumplimiento** (uno se precipita para precipitar) como en "prevenir a las necesidades, a los deseos de alguien".

—ya sea **adelantarse para obstaculizar**, impedir el cumplimiento de un acontecimiento enojoso.

Evidentemente, nosotros retendremos hoy esta última acepción, pero no hay que olvidar la primera, plena de enseñanzas y singularmente esclarecedora de la segunda.

Atención y prevención[1]

Así, la lectura del diccionario y el análisis de la definición muestra en filigrana que el acto de prevención presupone un acto cognitivo anterior, el de la pre—visión[2]: para prevenir, es necesario haber percibido, captado los índices sutiles que manifiestan un riesgo, una probabilidad de aparción.

¿Cómo, por ejemplo, prevenir a los deseos y/o a las necesidades del otro sin realizar una lectura vigilante de todos los componentes de su comportamiento para descifrar en ellos el deseo latente, que no ha podido ser dicho todavía, que incluso permanece no consciente para el sujeto mismo?

El muchacho **cortejante** (pues sigue siendo un rol más bien masculino) es, probablemente, un buen clínico y, con seguridad, un virtuoso de la cortesía ya que le evita al otro la confesión, siempre un poco chocante de la necesidad, del deseo, respondiendo a ellos por anticipado.

Captamos aquí, por otra parte, toda la ambivalen-

cia de la conducta: en apariencia pendiente de los más mínimos movimientos del otro y en relación de dependencia casi servil, el sujeto atento conquista, de hecho, un temible poder constituído, en primer lugar, por una penetración, por una casi adivinación que trae aparejado un dominio, un imperio sobre el otro.

Pues la deferencia impide que se produzca el acontecimiento humano por excelencia, o sea **el deseo de hacerse palabra:** el sujeto deferente provoca en forma permanente ese cortocircuito que vuelve inútil al lenguaje, confinándolo a la posterioridad.

Contrariamente a las apariencias, esta corta excursión por la acepción de la palabra más alejada de nuestras preocupaciones inmediatas, no nos distrae en absoluto de nuestro tema.

Acerca del peligro de la prevención

Se encuentra asociada a toda iniciativa de prevención, cualquiera que ésta sea, una temible trampa, la de la fascinación que ejerce el dominio, la omnipotencia proféticos que conducen, por su bien, a la aniquilación del sujeto, encerrado como corre el riesgo de estar en el marco previsivo de las necesidades, de los deseos, de los múltiples accidentes y males susceptibles de poner en peligro su existencia.

Proteger al sujeto, pero al precio de perderlo

Y se sabe hasta dónde puede llevar esta actitud sistemática si, por ejemplo se le atribuye el rol de "previniente" a la madre y al hijo el de ..."prevenido".

"Prevenir siempre a los deseos no es el arte de satisfacerlos, sino de extinguirlos" (J.J. Rousseau)

Este peligro inherente al proyecto y al acto preventivos se vuelve muy importante cuando se trata de pensar la prevención en el marco de la Escuela, en particular del Jardín de Infantes. Ya que si, por ejemplo, el médico puede limitar la noción de prevención médica, es porque la remite, necesariamente, a la salud física y psíquica: su concepción de aquélla depende estrechamente de ésta. Lo mismo sucede en las diferentes áreas en donde es corriente el concepto de prevención (accidentes de trabajo, de tránsito, delincuencia, toxicomanía, etc.).

La cuestión de la prevención específica en la Escuela replantea, por lo tanto, la cuestión de su misión.

Sabemos que ésta no es del orden de la asistencia, de la respuesta al sufrimiento: docentes y profesionales de la salud permanecen en planos cuidadosamente diferenciados. Y la Escuela no puede, de manera premeditada, prevenir las patologías situándose en la dimensión médica. Terreno de acogida y de intervención de la medicina escolar (que reconoce desde ya la necesidad de la colaboración de los docentes), la Escuela, en la persona de sus actores específicos, está limitada a la función de alerta.

La misión de la Escuela

Al privilegiar, a continuación, al Jardín de Infantes recordaremos, muy brevemente, su cuádruple misión que apunta a las cuatro instancias inextricablemente confundidas en cada niño recibido:

1) al ***"sujeto—persona"***: se propone una yuda al desarrollo armonioso de su identidad irreductiblemente única.

2) al ***"sujeto social"***: el descubrimiento y dominio de los sistemas de comunicación verbales y no verbales.

3) al ***"sujeto cognitivo"***: los saberes y el saber hacer que autorizan la acción sobre el mundo de las cosas y de los otros y su comprensión.

4) al ***"sujeto institucional"***: se propone la necesaria mutación del niño hacia el alumno, el buen ciudadano de la ciudad escolar obligatoria.

Se podría objetar de inmediato que no es para nada fácil precisar la prevención en la medida misma en que el proyecto del Jardín de Infantes parece englobar todo lo concerniente al desarrollo del niño, al que recibe en el contexto de delegación casi total por parte de la familia.

¿Dónde encontrar, entonces, la especificidad preventiva que necesitamos?.

Aquí surgen cuatro preguntas, ordenadas en forma lógica:

1) **¿Qué mal, qué males se trata de prevenir?** Ya que querer prevenir todo sin distinción es lo mismo que no prevenir nada, con el riesgo permanente de invadir terrenos en los que la Escuela es incompetente.

2) **¿Cuáles son las manifestaciones, los signos precursores, predictores de los males** considerados como objetivos de la misión preventiva de la Escuela?

3) **¿Qué proyecto, qué acciones preventivas** para conjurar la aparición de esos males?

4) **¿Qué actores** para hacerse cargo de este programa preventivo?

Para adelantarse un paso más, es necesario a la vez:

a) emprender un riguroso análisis del riesgo mayor corrido por el niño en la institución educativa, a saber, la inadaptación, el fracaso principalmente en la apropiación de la escritura, considerada en forma arbitraria (en nuestro sistema educativo—cultural) como el símbolo central del fracaso y del éxito.

b) distinguir con urgencia, un poco a la manera del cuerpo médico, pero modificando las definiciones, diferentes niveles deseables de prevención, lo que conducirá a evitar no pocas confusiones y malentendidos.

Los tres niveles de la prevención

Comencemos por este segundo punto: el trabajo de prevención en la Escuela se desplegará a tres niveles tan diferenciados como complementarios:

— la **prevención primaria** cuyo objetivo es impedir la aparición de signos de inadaptación y de fracaso consumados. Estrechamente integrada al proyecto educativo del Jardín de Infantes, del que constituye una de las virtudes, la prevención primaria se dirige al niño muy pequeño a partir de su acogida en la institución educativa. Corresponde, en la dimensión educativa, grosso modo, a las acciones médicas que impiden la aparición de los signos de la enfermedad (vacunas, exámenes preventivos, medidas profilácticas...)

— **la prevención secundaria** se dirige a los chicos que ya manifiestan signos de inadaptación y de fracaso comprobados, caracterizados, más o menos cronificados. Médicamente, se denomina así la curación de la enfermedad declarada.

— **finalmente la prevención terciaria es**, en el seno de la Escuela, la última acción dirigida hacia el niño, el alumno en peligro de dejar la institución educativa por estructuras especializadas integradas o no a la Escuela. La prevención terciaria, para la medicina, es el acto gracias al cual se impide que el paciente muera.

Y es justamente con una muerte *"institucional"* con una des—integración con lo que nos enfrentamos en la dimensión educativa.

Estos tres niveles nos van a servir de cómodo marco general para precisar tanto las prácticas preventivas sostenidas como los actores responsables de las intervenciones.

La prevención primaria

La **prevención primaria** se articula claramente con las misiones del Jardín de Infantes recordadas hace un momento y que están en el centro del contrato Familia—Escuela:

—prevención de los trastornos del desarrollo armonioso de la personalidad del niño.

—prevención de los trastornos de la comunicación no—verbal y verbal.

—prevención de los trastornos del desarrollo cognitivo.

—prevención de las dificultades de adaptación a la institución.

Debemos reafirmar aquí que estos trastornos y dificultades son tales que no hacen salir al niño del campo de la normalidad, sobre cuya extensión debemos insistir a los derechos imprescriptibles del niño, que acaban de ser planteados hace poco, habría que añadir uno, capital: **es profundamente normal que todos los chicos encuentren dificultades, incluso importantes, en su génesis.**

Creo que los docentes especializados y, en primerísimo lugar, los reeducadores, son los garantes de esta normalidad extendida contra las tentativas bastante sospechosas de convertir cualquier desviación, cualquier dificultad en términos de patología.

Para evitar la trampa identificada al comienzo de esta exposición (el aniquilamiento del sujeto por exceso de previsión y de atención), para tener algunas posibilidades de recibir y ayudar al niño a superar sus dificultades, hay que comenzar por darle al niño muy pequeño la posibilidad de enunciar su identidad, de decirse tal como es, con sus capacidades y sus carencias, sus competencias y sus eventuales déficits.

Es entonces imperativamente necesario que **pueda hablar sus necesidades pero sobre todo sus deseos**: esta es, para mí, la fuente esencial, irreemplazable, de toda prevención.

Como para nosotros el niño pequeño es un **ser de psicomotricidad** (en el que el status del cuerpo se encuentra excepcionalmente ligado a todas las otras funciones y esto hasta los 7/8 años), el eje principal de la prevención primaria sigue siendo el de una **práctica psicomotriz educativa** defendida, desde hace ya muchos años, por y con Bernard Aucouturier [3].

Este eje debería generalizarse como columna vertebral del proyecto educativo global para el niño de 2 a 8 años, cubriendo entonces los dos primeros ciclos a poner en marcha.

Es posible medir en la actualidad, y bastante más allá de las fronteras de nuestro país, la notable eficacia de esta práctica en el descubrimiento, acogida y resolución de trastornos que, de discretos, transitorios, corren el riesgo de conducir al niño a graves fracasos cognitivos, a su exclusión de la Escuela.

Citaremos aquí, un poco en desorden, los comportamientos inhibidos, múticos, poco gestuales, no participativos; las conductas agresivas; las inestabilidades; las dependencias e independencias excesivas respecto del adulto o de sus pares; y, sobre todo, los imaginarios pobres, bloqueados, rigidizados; los imaginarios sumergidos, difíciles o hasta imposibles de convertirse en comunicación para el otro.

Pero el eje fundamental de la práctica psicomotriz, por más pertinente que ésta sea, es, en sí mismo, insuficiente, y debe ser completado por otros dos ejes teóricos—prácticos determinantes en la prevención específica de la Escuela (el fracaso afectivo, cognitivo en el dominio de la escritura).

a) las acciones preventivas en la esfera del lenguaje

A partir de las sesiones de educación psicomotriz, podremos recibir, ubicar y trabajar en forma muy precoz las dificultades que afectan a los **precursores** que nuestras propias investigaciones nos han llevado a descubrir, precursores catalizadores de la apropiación de la escritura.

Estos precursores son funciones del lenguaje y/o semióticas profundas y se distinguen radicalmente de los tradicionales prerrequisitos cuestionados en todas partes: el trabajo sobre la **movilidad enunciativa** muy

diferente del trabajo habitual sobre el enunciado (articulación/sintáxis/léxico), que permite crear un mensaje adaptado a la situación de enunciación, variando los parámetros lingüísticos. Esta movilidad enunciativa está, se sabe, muy vinculada al origen socio—cultural: tendrá muchísima importancia para la comprensión y la asunción de la especificidad de la escritura.

—el trabajo sobre la **competencia metalingüística**, gracias a la cual el sujeto hablante puede discurrir acerca del lenguaje mismo competencia que, como se descubrió hace poco, debe acompañar normalmente al lenguaje más temprano.

—el trabajo sobre la **competencia narrativa**, competencia semiótica profunda que le permite al niño tratar y producir relatos bien formados, manifestados en los diferentes lenguajes disponibles (oral, escrito, dibujo, mimo, film, etc.) Esta competencia será determinante para que se instalen las operaciones cognitivas necesarias en la lectura de textos escritos, en particular la operación de anticipación, de formulación automática de hipótesis.

La competencia narrativa desempeña, por lo tanto, un papel primordial en lo que hace al verdadero lector, aquel que accede al sentido global de un texto.

b) Finalmente, el tercero y último eje de la prevención primaria se sitúa en el área del **desarrollo operatorio**, en el sentido piagetiano del término.

En el año 1975, se cubrió una importante carencia con respecto de la definición positiva de las competencias operatorias del niño entre 2 y 7/8 años, niño anteriormente presentado como precompetente.

Los convincentes trabajos de los neopiagetianos (Ginebra, Aix—en Provence) autorizan hoy en día la identificación muy precoz de dificultades operatorias que pueden ceder a una pequeña cantidad de intervenciones, como corolario de las cuales se reintroducen al niño en una dinámica de desarrollo normal.

Este programa de prevención primaria, precoz, obtiene entonces su coherencia de las misiones fundamentales del Jardín de Infantes y de los aportes más recientes de la investigación.

Pero, una vez más, estas accioens preventivas forman una unidad con el proyecto educativo para el niño, respetado como fuente única de la demanda.

La responsabilidad de esta rpevención primaria compete claramente, para nosotros, a los docentes "ordinarios" del Jardín de Infantes, y en la medida misma en que **prevención y educación** están intimamente ligadas y no artificialmente separadas.

Dicho ésto, son, en efecto, los reeducadores, y muy particularmente los reeducadores en psicomotricidad quienes, aquí y allí, han impulsado con coraje la prevención, organizándola en condiciones a menudo heroicas, mostrando toda su riqueza práctica y eficacia, las que casi siempre han promovido una modificación radical de la mirada de los docentes sobre el niño.La instalación de dispositivos de ayuda, la clarificación de la identidad de los reeducadores y su repliegue hacia la función de reeducación (prevenciones secundaria y terciaria) sobre un extendido sector plantea en la actualidad el problema de la competencia y de la formación de los docentes de Jardín de Infantes en el área de la prevención precoz:

—a nivel de la **formación inicial**: el tiempo de formación impartido a los problemas del niño en dificultad es muy insuficiente y los maestros recientemente formados están a menudo muy desprovistos. Este es el aspecto más preocupante hoy en día.

—a nivel de la **formación contínua**: la organización sistemática y generalizada de pasantías de iniciación a la prácticas de prevención primaria, precoz, es urgente, en conformidad y sinergia con la puesta en marcha de los ciclos. La experiencia, en este terreno, de Indre—et—Loire, muestra que se requiere un mínimo de cuatro semanas para introducir a docentes, no obstante con experiencia, a una renovación de su mirada sobre el niño, a una significativa modificación de sus prácticas, y ésto sin excesiva inseguridad.

Los reeducadores, en esta formación inicial y contínua de los docentes de Jardín de Infantes, tienen un indiscutible papel para desempeñar, en tanto depositarios de una irreemplazable competencia teórica y práctica.

La prevención secundaria

Por más eficaz que sea el proyecto educativo y su componente preventivo, siempre existirán chicos (pero su número es afortunadamente decreciente en los lugares comprometidos con la prevención primaria) que necesiten una intervención de segundo nivel: son aquéllos, entre otros, que motivarán un señalamiento al sistema de ayudas especializadas.

Esta intervención de prevención secundaria revestía dos aspectos diferentes según la naturaleza y el nivel de las dificultades del niño que han resistido a la prevención primaria o no pueden aparentemente, ser tomadas y resueltas por ella.

En forma muy sucintas:

—o las dificultades son parciales, delimitables a una esfera cognitiva dada (la del lenguaje, por ejemplo), sin trastornos que afecten la capacidad de comunicación, y la acción de ayuda será más bien pedagógica especializada, generalmente en grupo pequeño.

—o las dificultades aparecen como para ser abordadas a través de la globalidad del sujeto, incluído el cuerpo, ya que, por ejemplo, se trata de inmadurez de los procesos complementarios de individuación y comunicación, provocando una indisponibilidad para los propósitos de conocimientos cognitivos.

En este segundo caso, la relación puesta en juego no puede ser pedagógica, aún cuando fuera especializada. Se impone la relación reeducativa, con su

indispensable estrategia de desvío [4] constituída por el respeto a la manera de ser del niño para abrirlo mejor al cambio.

La prevención secundaria, por su parte, depende de docentes especializados:

—al profesor "E" le corresponden las intervenciones preventivas de la **relación pedagógica especializada**: sólo ellos están formados para la evaluación fina de las dificultades y las estrategias de ayuda adaptadas, cognitivas y/o de lenguaje.

—al profesor "G" le corresponden las intervenciones en la acogida global del niño, en la especificidad de **la relación reeducativa**, con el trasfondo de una indicación diferenciada, de un contrato y de un proyecto.

La prevención terciaria

A los chicos de los que hablamos aquí, los encontraremos en su mayoría, muy felizmente, más allá del Jardín de Infantes, incluso de los dos primeros ciclos de aprendizaje: presentan un fracaso importante, muy resistente (a menudo por causa de la inadecuación de la ayuda que pudo brindárseles que, paradójicamente ha reforzado sus mecanismos de defensa).

Estos chicos suscitan un real inquietud en cuanto a su permanencia en la Institución Educativa, en cuanto a su porvenir socio—escolar.

—la mayoría de ellos (entre 2 de cada 3 y 3 de cada 4) presenta no sólo un retardo en las adquisiciones escolares importantes, sino también reales déficits percibibles a nivel de las competencias de base (competencias operatoria y de lenguaje).

Serán recibidos por el profesor "E" para un trabajo específico que concierne a la reparación, (cognitiva, de lenguaje) —descondicionamiento, restauración, reconstrucción— fundado no sobre las antiguas concepciones de la deficiencia o ineficiencia intelectuales, sino sobre la nueva y estimulante noción de modificabilidad cognitiva.

—los otros, y es justamente ésta la dificultad, presentan a menudo disfuncionamientos, retardos, ineficiencias aparentemente similares a los problemas de los precedentes.

Una investigación más precisa (que se alimente ante todo y sobre todo de las charlas con los pares del niño) mostrará la existencia de una **construcción sintomática**, inconsciente estrategia desesperada de comunicación, que revelará que los supuestos déficits, retardos, carencias son engañifas, maniobras distráctiles destinadas a enmascarar y a encubrir lo esencial.

Pues, ¿cómo explicar que chicos testeados como deficientes medios en el Wisc R logran, al cabo de 15 sesiones de reeducación un puntaje de eficiencia intelectual casi normal?

Entrevemos aquí toda la importancia y la dificultad de la indicación de reeducación, y las eventuales consecuencias de errores de indicación si, por ejemplo, se somete a estos chicos a un *"atiborramiento"* pedagógico sinónimo, en este caso, de la última violencia.

Si la indicación está bien planteada, el contrato es claro, el proyecto está rigurosamente elaborado, la reeducación es una empresa de prevención secundaria y terciaria notablemente eficaz, y a corto plazo. Y que no tiene nada que envidiar, en este punto, a las prácticas de ayuda exteriores a la Escuela.

La empresa reeducativa, en el caso de la prevención terciaria, es el gesto último—y tan a menudo coronado por el éxito— que corta la fatalidad del fracaso temido y esperado por todos.

Los reeducadores han aprendido a no tratar primero de reeducar, de corregir, de desembarazar al otro de su cara oscura, molesta, deficitaria. A admitir que esta mala parte de sí mismo es, por el momento, él mismo, sobeviviente, diciendo de este modo tan extrañamente cifrado lo más íntimo de su ser de este momento.

A proponerle la expresión, la creación a diferentes niveles, por ejemplo en la ficción, a distancia, a una buena distancia de su problemática [5].

Así, al cabo de este desvío, puede descubrir que puede seguir siendo el mismo abandonando esta construcción —síntoma a la cual, sin embargo estaba apegado al comienzo como a la niña de sus ojos.

Para concluir

Querría evocar, al momento de concluir, a la Francia de después de la Segunda Guerra Mundial. En 1945, la prevención médica estaba aún por ser inventada, gracias a la flamante legislación. Y la mortalidad infantil era todavía muy preocupante.

En 1991, y esto desde hace muchos años, nuestro país está orgulloso de tener la tasa de mortalidad infantil más baja del mundo. Y nuestro sistema médico tiene muchos envidiosos...

¿Qué sucede, entonces, con la prevención específica de la Escuela, hoy aún tan insuficiente?

La situación es, de hecho, paradójica:

— la investigación, en algunos decenios, ha dado grandes pasos: sabemos detectar en la actualidad signos ante los cuales hace sólo diez años éramos ciegos.

—acaba de ser creado un nuevo marco institucional, con interesantes potencialidades, que trabaja para la instauración, por primera vez a esta escala de un verdadero servicio de ayuda al niño con dificultades en la Escuela.

—si nos volvemos hacia nuestros pares europeos, menos favorecidos, los personales, especializados o no, existen, en una Escuela que goza en el extrajero de una sólida reputación (en particular el Jardín de Infantes).

Nosotros disponemos, en realidad, de un enorme potencial de competencias y estructuras (aun cuando nos falten, aquí o allí, los medios más...elementales!).

¿Qué cambios hay que suscitar, por lo tanto, para que la prevenicón entre en escena, en actos?

Primero, convendría que cambiemos totalmente de actitud con respecto del fracaso escolar, considerado desde siempre como una vieja enfermedad crónica, con la que se cohabita, se vive, con la que uno acaba por encariñarse como parte de uno mismo.

Pues sabemos que, en el horizonte del 2.000, si les creemos a los futurólogos patentados, ya no habrá en Francia ninguna inserción socio—profesional posible apra un joven que no haya alcanzado el nivel V de calificación (= C.A.P**.)

El fracaso escolar, de mal crónico que acompañaba el éxito mayoritario, que se ha convertido en dolor intolerable, que pone en peligro la sobrevida del organismo.

Por otra parte, hay que recordar, para finalizar, que en un país democrático, el deseo de los actores de terreno se alimenta, entre otras cosas, de una voluntad política claramente afirmada, sostenida y aplicada en todos los niveles jerárquicos.

Esta voluntad podría traducirse concretamente:

—por la puesta en marcha, en **todos** los departamentos, de redes de ayudas especializadas.

—por el desprendimiento de los cargos necesarios para su funcionamiento, sin lo cual las redes no serán más que decorados de teatro deshabitados. Aquí, los departamentos deben comprometerse a definir una prioridad absoluta, que supone la formación inicial y contínua de muchos profesores especializados.

—el mantenimiento de una coherencia en los textos que enmarcan los necesarios cambios de la Escuela. ¿Cómo pueden aceptar los reeducadores que se les retire, en apariencia, lo que les fue acordado, por fin y muy recientemente, a saber la definición clara de su identidad profesional, la garantía de su indispensable autonomía de ejercicio enun lugar específico de su acción?

Esta voluntad política, con toda seguridad, existe.

Imaginar lo contrario, después de estos pocos días de congreso lleno de vuestro deseo y de vuestra competencia por el niño en dificultad, es imposible.

Notas:

[1] En francés, el autor hace un juego de palabras entre 'prévenance' y 'prévention'. En castellano, la primera palabra puede traducirse como 'atención', 'deferencia'. (N de la T.)

[2] Podemos pensar aquí en uno de los modernos mitos más espectuaculares de la prevención: [illegible]erman que llega a tiempo para conjurar las catástrofes [illegible] inevitables y esto gracias, sobre todo, a su visión sobrenatural que atraviesa los obstáculos y penetra las almas, sin olvidar su feliza precipitación.

[3] Aucouturier, B, Darrault, Y, Empinot, J.L. "La pratique psychomotrice". Doin, Paris, 1984.

[4] Debemos esta formulación a Jean—Pierre Klein, psiquiatra infantil, con quien hemos escrito un libro por aparecer en las Presses Universitarires de France, "Les aventures du sujet en création", que trata, entre otras cosas, acerca del valor terapéutico del desvío, por ejemplo en la ficción.

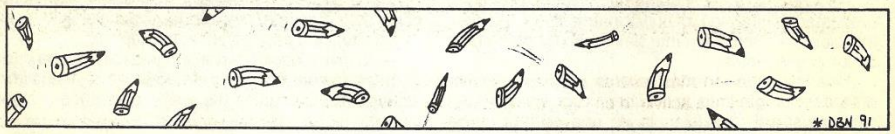
[5] Ver, sobre este punto, nuestro artículos "La terapia como construcción de su mito original" (en col. con J.P.Klein(y "De la semiótica del relato a la semioterapia" en el número especial 36/37 Art et Thérapie consagrada al Cuento (disponible a través de Micheline Hénault, 6, rue de l'Aubergeon. 41350 St. Claude de Diray)

* Fédération Nationale des Associations de Rééducateurs de Education Nationale.

** Certificat d'Aptitude profesionnelle.

Traducción: Ruth Mijelshon

Ivan Darrault -Harris: Director de Estudios en la Universidad François Rabelais de Tours. Vice Presidente del Colegio Nacional de Psiquiatría (Francia).Responsable de la isntrucción de psicosemiótica en las Escuelas de Terapia de Bruselas, Madrid y Padua. Director del departamento de psicosemiótica del Centro de Investigación, enseñanza y analisis en Creación y Comunicación (Paris).



CURSOS SEMINARIOS CONGRESOS INFORMACIONES

29º Congreso Argentino de Pediatría "El Niño, su familia , su medio en marcha hacia el 2000"
27-30 de Mayo de 1991. Termas de Río —Hondo, Santiago del Estero

Más de 4000 profesionales del campo de la salud, maestros y operadores comunitarios confluyeron para debatir acerca de las necesidades, las experiencias y posibilidades de la atención del niño y su familia. Los conceptos de salud y enfermedad, los recursos en salud y las propuestas fueron afiertas por una remarcable presentación del Presidente del Congreso Dr. Smith.

El CIDSE presentó dos trabajos que serán publicados en próximos números de nuestra revista.

XI Colloque Internationale de Thérapie Psychomotrice. "A Corps et a Qui. La somatisation en Thérapie psychomotrice "
Lyon—France 14—16 de Junio de 1991

La Presentación del coloquio estuvo a cargo de Monique Déjardin (Paris) y Yann Belz (Lyon). Se debatieron temas relevantes planteando los avances en la práctica terapéutica y el desarrollo de la conceptualización específica en los últimos años. Trabajos: *"Existencia y corporeidad"* por el Psiq.Jean Marc Botta; *"Cuando no hay más palabras para decirlo"* de Françoise Désobeau; *"El tacto en relajación"* por Madelaine Torjman; *"La Expresión Corporal del Sufrimiento; las manifestaciones de la angustia que no puede decirse"*, por el Psicomotricista Jacques Deitte; *"Silencio se toca: problemática de incesto en Terapia Psicomotriz"* muy interesante trabajo de Marytine Graf de Ginebra. Próximamente publicaremos el trabajo de Pierre Buxant de Bruselas : *"Somatización y relajación en el adulto"*.

Congreso Bienal de la Federación Mundial de Salud Mental "La Gente y la Ciencia: juntos en la Cultura de la Salud Mental"
México D.F. 18—23 de Agosto de 1991

Veintidós Congresos simultáneos sesionaron en la capital mexicana, abarcando problemáticos como Niñez y Salud Mental; Necesidades, Demandas y Alternativas en Servicios de Salud Mental; Alcoholismo, Farmacodependencia y narcotráfico; mujer, progreso y desarrollo social; Deficiencia mental y bienestar emocional; Juventud, educación y Salud Mental en entronos interculturales; el Viejo y la Salud Mental; Trasculturación y grupos minoritarios; Tecnología biomédica; Derechos Humanos y Salud Mental; Refugiados, Migración y Salud Mental.
Primer impacto, enorme cantidad de personas, difícil encuentro y comunicación en un congreso donde el centro está puesto en la Salud Mental. En la mesa de Apertura, una sola mujer (Filipina). Amplio espacio a la religión. Incorporación de la problemática social en general de manera descriptiva como un mal generador de enfermedad mental sin profundizar en las causas, los instrumentos adaptativos de la población. Sin tiempo para el debate, en la mayoría de las mesas se limitaba a la presentación de los trabajos y se sugería desde la presidencia que los interesados se acercaran a los autores una vez finalizada ésta. En algunas mesas el público exigió que se permitiera el intercambio abierto y el debate, en esos casos puso calor y color a un encuentro que languidecía en formalismo.
Entre más de 750 expositores que presentaron sus aportes y experiencias, muchos de ellos de alto nivel científico, participaron Agnès Szanto, Josefina Racedo, Isabel Requejo y Myrtha Chokler.
Las síntesis y comentarios de algunos trabajos serán publicadas en próximos número de LA HAMACA.

Encuentro Internacional de Formadores de las Escuelas de Formación en la Práctica Psicomotriz.
Bassano del Grappa 23—31 de Agosto de 1991

Con la coordinación de Bernard Aucouturier se llevaron a cabo una intensa actividad en esta hermosa ciudad de los Alpes Italianos. Gerar Mendel, psicoanalista crítico profundo de las concepciones clásicas, conocedor de Pichon Rivière, trabaja desde hace muchos años en el campo psicosociológico. Presentó al grupo una actualización de su teoría publicada el año pasado en español como *"El Psicoanálisis revisitado"* (Siglo XXI editorres) y el concepto introducido por él de "acto poder".
Durantes las jornadas se presentaron videos de casos clínicos, se discutieron abordajes y técnicas psicomotrices, se presentó y discutió la Teoría de los Organizadores del Desarrollo y se realizó un exhaustivo trabajo en Comisiones sobre teorización, organización de las Escuelas y aprobación de nuevos formadores.

Entre el 25 y el 28 de Marzo de 1992 se realizará en Barcelona un Congreso con la participación la As.E.E.Fo.P. sobre *"Expresión y Comunicación Psicomotriz"*, para mayores informes dirigirse a Katty Homar, C/ Osona, 8 —08015— Barcelona, España. Tel: 3/ 4177780.

LA CAZA DE BRUJAS

HISTORIA DEL CUERPO

De la mano del historiador, abrimos esta sección que nos ayuda a encontrarnos con acontecimientos pasados, tal vez aislados e intencionalmente inconexos unos, con otros que vendrán, casi como 'cuentos'. Un recorrido por la Historia, que quizá nos acerque a comprender algún por qué del cuerpo, algún por qué del espacio, algún por qué de la identidad.

Marcelo Pensotti

Los siglos XVI y XVII siempre se han tomado como los siglos inaugurales de la llamada Modernidad. Europa, literalmente ha chocado con América y sus riquezas —oro y plata— fluyen al Viejo Continente, que también incorporará nuevos alimentos (maíz, cacao, papa, tomate, etc.)Mientras Magallanes y Francis Drake darán la vuelta al Mundo, probando su esfericidad. Se abren nuevos horizontes geográficos y espirituales. Por una parte hombres de ciencia, pensadores y artistas como Descartes, Coopérnico, Galileo Galilei, Leonardo Da Vinci entre otros generan nuevas concepciones e imágenes del mundo, por otra en el ámbito religioso estalla la Reforma (Lutero, Calvino) y la Contrarreforma, disputándose la fe de los creyentes. Todo ésto en el merco de una expansión económica capitaneada por una burguesía mercantil y aventurera que desea dominar un espacio económico mucho mayor que el europeo. Renacimiento, Humanismo, Barroco...algunos de los términos que dan cuenta de la aceleración del tiempo histórico, de las transformaciones de la cultura...

Y sin embargo, entre tanto optimismo de manual de historia, este período también implicó el genocidio de millones de amerindios, la esclavización de centenares de miles de africanos (*"migraciones forzadas"*) y la persecución de musulmanes, judíos y disidentes del Poder en general (*"herejes"*).

Algo oscurecida por estas persecuciones en alta escala, ha quedado la llamada *"caza de brujas"*, que se practicó con particular intensidad aproximadamente entre 1560—1650, abarcando a España, Italia, Francia, Alemania e Inglaterra en especial (aunque parece que el fenómeno se extendió hasta Rusia).

Si el caso de los genocidios contra amerindios y africanos fue *"hacia afuera"* de Europa, es decir, resultante de la expansión marítima y mercantil combinada con el extrañamiento cultural de pueblos desconocidos (por los europeos), por el contrario, la cacería de brujas fue *"hacia dentro"*, lanzada contra integrantes de la cultura europea, causando centenares de miles de víctimas. ¿En qué consistió?

Por empezar, aclaremos que la magia siempre se practicó en Europa. Entendemos por magia *"blanca"* aquella destinada a lograr ciertos resultados benéficos para un individuo o grupo (buenas cosechas, encontrar un objeto perdido, suerte en el amor, etc.) por medio de ritos o prácticas que se apartan del conocimiento ordinario, del conocimiento legítimo. Donde la Ciencia y la Religión no alcanzan, se recurre a la magia. Estas prácticas son antiquísimas, de raíz pagana y pre—cristiana, practicadas por las capas populares urbanas y rurales, aunque también existió una magia *"erudita"* entre algunos intelectuales (incluyendo miembros del Alto Clero). Todo se complica cuando se utiliza la denominada magia *"negra"*, en que se acude a ciertos ritos pero para causar algún mal contra las personas o sus bienes (maleficio).

Y mucho peor, cuando para causar un maleficio se llega a pactar con el Mal, el Demonio.

La gran persecución aludida se refiere a una especie de rumor que recorría Europa ante el temor de una supuesta conspiración diabólica, materializada en miles de reuniones en que se adoraba así Demonio (Aquelarres) por medio de orgías en que se abjuraba de Cristo.

Empezó a surgir toda una iconografía del aquelarre: calderos, brujas, escobas...y comenzaron a sucederse las denuncias y/o delaciones ¿Quiénes eran los señalados? Principalmente las mujeres. Las muy bellas o las muy feas. Solteras o viudas. Las muy viejas y también los niños (especialmente prepúberes), viejos seniles, débiles mentales, montañeses rústicos. Todos ellos podían ser acusados de brujería por sus vecinos o las autoridades, donde no faltaron teólogos eruditos y brillantes juristas.

Una vez acusada la víctima, intervenía tanto el poder religioso (Inquisición católica o pesquisas protestantes) como el político. Las pruebas podían ser disímiles, del tipo *"...después que se fue mi vecina, la leche se agrió y se enfermó mi hijo..."* o simplemente, el aspecto físico del acusado era el que lo delataba: por ejemplo: en una localidad alemana, se quemó viva a la muchacha más hermosa junto con algunas ancianas. En Suiza se perseguía especialmente a los habitantes aislados de las altas montañas, en Francia se procesaron a las monjas de un convento apartado y en Inglaterra, veteranos de guerra cobraban recompensas por capturas ancianas que hablaban con animales domésticos.

Una vez capturado, el acusado era sistemáticamente torturado, en presencia de jueces y a veces bajo vigilancia médica: se buscaba el equilibrio entre la intensidad suficiente de la tortura para que el reo confiese pero no la muerte que oculte la verdad. Por supuesto, la mayoría de los torturados terminaba adjudicándose cópulas con el diablo, viajes en escobas, maldiciones contra personas, cosechas o ganado, etc. Cumplido el trámite sólo restaba la sentencia judicial y la pena a aplicar: hoguera, horca, decapitaciones, azotes en público... aunque también absoluciones. En ese caso, era bastante frecuente que el acusado prefiera la muerte porque de quedar vivo —aunque absuelto— implica que la comunidad no lo volverá a integrar, no le dará trabajo ni alojamiento, la sombra de la sospecha lo rodeará para siempre.

Conviene aclarar que la mayoría de los procesados era muy pobre, y en general con poca capacidad para defenderse de las acusaciones.

Hubo momentos en que las delaciones aumentaban asceleradamente: no sólo eran los vecinos los queacusaban, a veces se denunciaban entre padres e hijos, o muchas personas se autodenunciaban. La Inquisición española —un lugar no muy apto para la clemencia— llegó a la conclusión que la cacería de brujas aumentaba la cantidad de las mismas y decidió suspender los procesos por un tiempo. Poco a poco la persecución disminuyó y a finales del Siglo XVII, se convierte en algo esporádico. Algunos autores (Henry Kamen, Richard Von Dülmen, Ruggiero Romano entre otros) explican el fenómeno vinculándolo a la crisis económica del período, con secuencias de carestía y escasez, que ponían a prueba a las redes de solidaridad entre las comunidades rurales y urbanas afectando a los sectores más pauperizados. Ciertas personas que no podían valerse por sí mismas y debían ser mantenidas por la comunidad (caso de niños, prostitutas, viejos, enfermos, seniles) se convirtieron en chivos expiatorios. Sumado a ésto, el clima espiritual de culpa ante la ruptura del orden medieval, o de desorientación ante la alternancia religiosa entre católicos y protestantes había empujado a mucha gente a la desesperación espiritual. Pero lo cierto es que aparte de la pobresa (los acusados ricos fueron pocos, en general asociados a luchas políticas o cortesanas), el cuerpo siempre *"delataba"* ante los ojos acusadores. Los seres fuera de lo común —por bellos o por feos— y las mujeres asociadas desde el Medioevo como cercanas a lo mundano, lo terrenal y sensual, fuente de deseo y tentación, poseedora del misterio de la fertilidad, perdición de santos varones, brujas versus vírgenes inmaculadas, más cerca de la Naturaleza que del Espíritu, las mujeres fueron la mayor parte de las víctimas que junto con los púberes (donde la sexualidad se manifiesta), alcanzaron un total de 300.000 a 500.000 muertos.

Sexo, Raza, Pobreza. He aquí algunas de las víctimas de la Modernidad.

BIBLIOGRAFIA
KAMEN, H. "El Siglo de Hierro" Ed. Alianza, Madrid 1986
ROMANO, R. y Tenenti, A. "Los fundamentos del Mundo Moderno" Siglo XXI. México 1987
VAN DÜLMEN, R."Los inicios de la Europa Moderna". Siglo XXI. México 1987.

Marcelo E. Pensotti
Nació en Buenos Aires el 3 de Agosto de 1957
Pasó su infancia y adolescencia en Wilde, partido de Avellaneda
Estudió Agronomía, Derecho, Cine
Actualmente se dedica a la Historia

INSTITUTO PLATERILLO

20 años en una educación comprometida con las personas y la realidad

Jardín de Infantes
Nazca 4966
Tel: 571-9124

Escuela Primaria
Terrada 3080
Tel.53-8383

Dirección: Prof. Alicia Esparza — Prof. Amalia Petroli

Platerillo inauguró un enfoque original y propio...
Sus puertas siempre se abrieron para vivir una experiencia pluralista y laica...
Respetando la identidad individual creando grupos de vínculos afectivos duraderos, estimulando la autonomía.
Para que los chicos crezcan seguros y reconocidos entre amigos, para emocionarse juntos y tener tiempo para jugar.
...Como un lugar para los padres (porque estos años son también los suyos...) compartiendo el crecimiento de los hijos y el proyecto de la institución

Este proyecto es posible continuarlo en una Escuela Primaria. Para aprender en un marco institucional de convivencia democrática con límites claros....Construyendo sólidos conocimientos vinculados con la realidad que permitan un pensamiento autónomo y crítico....Desarrollando la expresión y la comunicación a través de talleres que permitan manifestarse creativamente....Fabricando, construyendo, computando, para que la ciencia y la técnica no queden en un estante. Con plan de deportes y vida al aire libre, probando de todo, cuidando la vida y la salud.

LA PRACTICA PSICOMOTRIZ. REEDUCACION Y TERAPIA

B. Aucoturier. I. Darrault. J.L. Empinet
Ed. Científico Médica Barcelona 1985

La Práctica Psicomotriz. Reeducación y Terapia fue editado en 1985. En este libro Bernard Aucouturier junto a I. Darrault y J.L. Empinet nos presenta una original modalidad de trabajo con niños desde el nacimiento hasta los 8/9 años.

Fundamentalmente esta práctica en conceptos claves como la Globalidad y la Expresividad Psicomotriz.

"Esta globalidad del niño, manifestada por su acción que le liga emocionalmente al mundo, debe ser comprendida como el estrecho vínculo existente entre su estructura somática, su estructura afectiva y la cognitiva. Hay pues, que considerar al niño como un ser de globalidad que se dice, que se expresa sin mutilaciones invitiendo de significado todos los parámetros de su entorno. Conquista el mundo sobre un fondo tónico—emocional permanente que depende estrechamente de toda su historia afectiva, incluso la más profunda Dicho en otros términos, en la acción del niño se articulan toda su afectividad, todos sus deseos, pero también sus posibilidades de comunicación y de conceptualización.

El concepto de expresividad Psicomotriz, que introduzco, aquí debe comprenderse como la manera de ser y estar, original y privilegiada, del niño en el mundo. Puede afirmarse que la expresividad Psicomotriz actualiza una vivencia lejana cuyo sentido puiede ser captado gracias a las variaciones más diversas de su relación tónico—emocional con las personas, con el espacio y con los objetos"(p.22)

Para demostrar la especificidad de la Práctica Psicomotriz se proponen:

- *"explicar nuestra manera de comprender al niño*
- *analizar el sistema de actitudes del especialista*
- *presentar un cierto número en principios y elementos de tecnicidad que funden la Práctica"*(p.23)

La educación psicomotriz planteada desde esta práctica tiene como meta la reapropiación del placer sensorio—motriz favoreciendo la expresividad del niño; que tenderá hacia el desarrollo y complementariedad de tres objetivos básicos *"La comunicación, la creación y la operatoriedad (en el sentido de la formación en el pensamiento operatorio)"* (p. 31)

Para desarrollar los puntos específicos de esta práctica la obra está dividida en dos capítulos donde se aborda de manera exhaustiva los temas fundamentales que la sostienen.

En el capítulo I, dedicado a la Formación del Psicomotricista nos presentan una trilogía compuesta por la formación personal, la formación teórica y la formación práctica, que tienen como finalidad lograr un "practicante de la Psicomotricidad" que desempeñe funciones como:

- *"ser partenaire simbólico (compañero simbólico)*
- *escuchar al niño gracias a la empatía tónica.*
- *ser símbolo de una ley aseguradora"*(p.43)

El capítulo II estará dedicado a la tecnicidad del psicomotricista: *"Es preciso comprender la tecnicidad como un conjunto coherente de medios teorizados y profundamente integrados a la persona. Si existe una manera de hacer las cosas, ésta debe ser modelada y estilizada por la persona que la utilice".* (p.163)

Encontraremos en la obra un análisis semiótico de la Práctica Psicomotriz y de la tecnicidad, así como una serie de casos que ilustran el proceso de reflexión y conceptualización de los autores.

De esta manera fundamentan la intervención de la práctica como una disciplina en los ámbitos educativos, reeducativos y terapéuticos.

La Práctica Psicomotriz Reeducación y Terapia es la última obra editada por Bernard Aucouturier, que como todas sus obras siguen teniendo vigencia en el recorrido profesional que, aún hoy, sigue llevando a cabo.

Bernard Aucouturier es un práctico, un investigador abierto a la reflexión. Con esta dinámica personal nos propone una Práctica Psicomotriz en constante evolución y *"forzosamente, muy original"*. (p.23).

Carolina Maulión

LA UNIDAD PSICOSOMATICA EN PSICOMOTRICIDAD

Maurice Contant y André Calza
Ed. Masson S.A., Col Medicina y Psicoterapia. Barcelona. 1991.

Este libro con prefacio de Sami—Ali, es un ensyo de integración teórica, que recorre críticamente los aportes de Wallon, Freud, Reich y los mas actuales como por ejemplo los del mencionado Sami—Ali, con la perspectiva de aportar a la comprensión de la dialéctica entre lo psíquico y lo somático, y entre lo real y lo imaginario.

El texto dedica un capítulo a los nombrados aportes teóricos, en otros dos se examina al examen psicomotor y el último se centra en la terapia tomando el interjuego entre los aspectos teóricos—técnicos y el análisis de casos

Rubén Oddo

TAREA ESCOLAR

Dos y dos cuatro
cuatro y cuatro ocho
ocho y ocho dieciséis...
Dos y dos cuatro
cuatro y cuatro ocho
ocho y ocho dieciséis.
Pero hete aquí que el pájaro lira
pasa por el cielo
el niño lo ve
el niño lo oye
el niño lo llama:
¡sálvame juega conmigo pajarillo!
Entonces el pájaro desciende
y juega con el niño
Dos y dos cuatro...
¡repetid! dice el maestro
y el niño juega, el pájaro juega con él...
Cuatro y cuatro ocho
ocho y ocho dieciséis
¿y dieciséis y dieciséis, cuánto es?
Dieciséis y dieciséis no son nada
y mucho menos
de ninguna manera treinta y dos
y sigue la ronda.
El niño ha escondido el pájaro en su pupitre
y todos los niños escuchan su canto
y todos los niños escuchan su música
y ocho y ocho desfilan a su vez
y cuatro y cuatro y dos y dos
desfilan a su vez
y uno y uno a la una a las dos
y uno y uno desfilan también.
Y el pájaro lira juega y el niño canta
y el profesor grita:
¡cuándo terminaréis de hacer el payaso!
Pero los demás niños escuchan la música
y las paredes de la clase
se desploman lentamente.
Y los vidrios vuelven a ser arena
la tinta vuelve a ser arena
la tinta vuelve a ser agua
los pupitres vueven a ser árboles
la tiza vuelve a ser acantilado
y el portaplumas vuelve a ser pájaro

Jacques Prévert

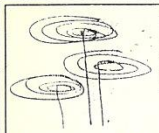
La creatividad del poeta suele hacer posible que algunas cosas que pensamos con la cabeza se nos metan por el centro del pecho...

EDICIONES CINCO

- **ALCOHOL - ALCOHOLISMO - ALCOHOLICOS**
  Jorge Pellegrini, Luis Di Giácomo
- **APOYOS GRUPALES EN LA CRIANZA INFANTIL**
  Rosa Jaitin
- **CRITICA DE LA VIDA COTIDIANA**
  Ana Pampliega de Quiroga, Josefina Racedo
- **CRITICA DE LA VIDA COTIDIANA EN COMUNIDADES CAMPESINAS, DOÑA ROSA, UNA MUJER DEL NOROESTE ARGENTINO**
  Josefina Racedo
- **CRISIS, RUPTURA Y SUPERACION**
  René Käes, André Missenard, Raymond Kaspi, Didier Anzieu, Jean Guillaumin, José Bleger
- **CONVERSACIONES CON ENRIQUE PICHON-RIVIERE, SOBRE EL ARTE Y LA LOCURA**
  Vicente Zito Lema
- **DINAMICA CORPORAL**
  Susana Kesselman
- **ENFOQUES Y PERSPECTIVAS EN PSICOLOGIA SOCIAL**
  Ana Pampliega de Quiroga
- **MATRICES DE APRENDIZAJE. CONSTITUCION DEL SUJETO EN EL PROCESO DE CONOCIMIENTO**
  Ana Pampliega de Quiroga
- **ORGANIZADORES DEL DESARROLLO PSICOMOTOR. DEL MECANICISMO A LA PSICOMOTRICIDAD OPERATIVA, LOS**
  Myrtha Chokler
- **PEDAGOGIA, DIALOGO Y CONFLICTO**
  Paulo Freire, M. Gadotti, S. Guimaraes, Isabel Hernández
- **PREVENCION-INTERVENCION PSICOLOGICA EN SALUD COMUNITARIA**
  Mirta Videla
- **PROCESO DE CONSTITUCION DEL MUNDO INTERNO**
  Ana Pampliega de Quiroga
- **PROCESO EDUCATIVO SEGUN PAULO FREIRE Y ENRIQUE PICHON-RIVIERE**
  Paulo Freire y Ana Pampliega de Quiroga
- **TEMAS GRUPALES POR AUTORES ARGENTINOS.** Volumen I y Volumen II
- **TERAPIA DEL STRESS. UN METODO DE RELAJACION**
  Fidel Moccio y colaboradores
- **Revista TEMAS DE PSICOLOGIA SOCIAL**
  Publicación de la Primera Escuela Privada de Psicología Social, fundada por el Dr. Enrique Pichon-Rivière (Nos. 8, 9, 10, 11 y 12)
- **Boletín de TEMAS DE PSICOLOGIA SOCIAL**
  Publicación bimensual de la Primera Escuela Privada de Psicología Social

Editora de las Publicaciones de la Primera Escuela Privada de Psicología Social, fundada por el Dr. Enrique Pichon-Rivière.

Florida 165, 5º piso, Of. 505 (1333) Capital Federal. Tel. 30-8025



ESCUELA SEMBRAR

CENTRO EDUCATIVO—TERAPEUTICO INTEGRAL

Atención de Niños y Adolescentes discapacitados mentales y con trastornos de la personalidad

Pje. Mason 4425 Alt. Córdoba y Araoz **Tel. 772-2610 (1414) Capital Federal**

Escolaridad especial

Jardín Terapéutico
Nivel Primario
Psicomotricidad
Fonoaudiología
Musicoterapia
Psicopedagogía

Talleres

Cerámica
Creatividad
Yoga
Jardinería
Economía
Doméstica
Carpintería

Actividades Deportivas y Recreativas

Educación Física
Natación
Campamentos

Comedor **Transporte** **Obras Sociales**

Directora: Lic. Gisella M. Rebollo

Actividades Extra—programáticas

Talleres de Extensión Escolar (Lunes a Viernes de 16^{30} a 19 hs)

Aerobismo/Maratón Paddle Música
Cerámica Teatro Taekwondo Futbol

Club de Sabados y Domingos Natación Salidas
Deporte Cine Club
Talleres Eventos Sociales