

LA PSICOMOTRICIDAD Y SUS APORTES SOBRE EL ACOSO Y LA VIOLENCIA ESCOLAR

*MIGUEL SASSANO

* Miguel Sassano es Psicomotricista; Licenciado en Educación Física. Director y creador de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad de Morón; Coordinador Académico de la Universidad UNIBE, de Asunción, Paraguay. Profesor Honoris Causa de la Organization Internationale de Psychomotricité. et Relaxation, París, Francia. Director Asociado de la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. Miembro de la Comisiones Directivas de la Asociación de Institutos de Educación Especial Argentinos (AIEPESA), de la Red Fortaleza (Red de Universidades Iberoamericanas con Formación en Psicomotricidad) y de la Sociedad Iberoamericana de Neuroeducación. Co Director de la Asociación Muove.

Recepción: 1 de Junio de 2015 / Aceptación 1 de julio de 2015

RESUMEN:

El problema del acoso escolar, del maltrato entre alumnos o bullying, es un tema que ha atraído cada vez más la atención de investigadores y estudiosos de la educación y se lo entiende como un fenómeno de grupo en el cual los alumnos juegan papeles, entre los que se distinguen básicamente tres: el agresor, la víctima y los observadores.

Este proyecto de Trabajo Corporal en Psicomotricidad surgió como respuesta a la demanda de un grupo de escuelas públicas de gestión privada del conurbano bonaerense, de nivel medio, que presentaban problemas de conducta en sus alumnos y no podían encontrar una solución efectiva para estos. En muchas situaciones, se habían transformado en episodios de "descontrol" que no pudieron ser resueltos por la vía de la negociación, debiendo recurrirse a sanciones de distinto grado y hasta la suspensión de alumnos.

La experiencia la realizamos mediante una serie de encuentros, donde se logró entender el origen de la problemática y se reflexionó seriamente sobre ello. En ese trabajo se jugaron corporalmente situaciones críticas de *producciones agresivas, de contención, de frustración y de puesta de límites.*

Fue una experiencia inédita que nos aportó un aprendizaje muy importante tanto desde el encuadre, como desde la intervención psicomotriz y el trabajo interdisciplinario.

PALABRAS CLAVES: Acoso escolar, agresor, víctima, observador, grupo

ABSTRACT

The problem of bullying has been attracting the attention of more and more researchers in Education. Bullying can be understood as a group phenomenon in which students play a role, they are basically three: The perpetrator, the victim, and the bystanders.

This project on Corporal Training in Psychomotor Activity arose as a response of a need of several public schools of private management in the suburbs of Buenos Aires, Argentina. These schools belong to the high school level and they had students with behavioral problems. They couldn't find an effective solution for them. These problems sometimes ended in situations without control and they couldn't be solved by the means of negotiation. Students had different punishments and also some of them were dropped from enrollment.

The experience was organized in a series of meetings where it was possible to really understand the origin of the problem and seriously reflect on it. During the work, some situations were performed: aggressive, control, frustration and setting of limits.

It was a unique experience that gave us a very important knowledge from the frame until the psychomotor and the cross-disciplinary work.

KEY WORDS:

school bullying, perpetrator, victim, bystander, group.

RÉSUMÉ

Le problème de harcèlement scolaire, l'abus chez les étudiants ou bullying, est un sujet qui a attiré l'attention de chercheurs et de spécialistes de l'éducation et on le définit comme un phénomène de groupe dont les étudiants jouent trois rôles principalement : l'agresseur, la victime et les observateurs.

Ce projet de Travail corporel en psychomotricité naît comme réponse à la demande d'un groupe d'écoles publiques, de niveau baccalauréat, de gestion privée de la banlieue de Buenos Aires, qui avaient des problèmes de conduite chez les élèves et qui ne trouvaient pas de solution concrète. Parfois, ces problèmes sont devenus des épisodes hors contrôle qui n'ont pas pu être résolus à travers de la négociation, on a donc dû utiliser des sanctions de différent type et même la suspension des élèves.

On a effectué cette expérience à travers de réunions, où on a réussi à comprendre l'origine du problème et on a réfléchi sérieusement sur ça. Des situations critiques de productions agressives, d'endiguement, de frustration et de mise de limites ont concouru corporellement.

Ça a été une expérience inédite qui nous a apporté un apprentissage très important dans la contextualisation, dans l'intervention psychomotric et dans le travail interdisciplinaire aussi.

MOTS CLÉS :

harcèlement scolaire, victime, observateur, groupe

INTRODUCCION

Aunque el fenómeno del acoso entre alumnos o bullying, como se denomina en inglés, ha tenido recientemente una repercusión mediática importante, su abordaje se realiza en la mayoría de los casos desde una óptica puramente escolar, implicando acciones puntuales como la aplicación de códigos disciplinarios o el cambio de escuela para alguno de los afectados, generalmente la víctima.

Por otro lado, algunos funcionarios educativos han prodigado contundentes manifestaciones de “*tolerancia cero*” dirigidas más bien a atenuar la alarma social del hecho en sí, a partir de sanciones al supuesto agresor o agresores, que respondiendo a una voluntad real de afrontar el fenómeno en su dimensión más amplia.

Sin entrar a discutir la eficacia ni la oportunidad de estas acciones, nos parece necesario aportar un punto de vista que contemple el fenómeno desde una perspectiva más amplia.

El acoso escolar es un fenómeno social que se produce en grupos relativamente estables, donde la víctima tiene pocas posibilidades de escapar. Esta dimensión grupal no puede ser olvidada al hacer una aproximación al fenómeno ni al pensar una intervención.

La reiteración de las conductas de maltrato supone un riesgo psicosocial tanto para los agresores como para la víctima, pero también para los compañeros del grupo de clases y para el entorno mismo, que se ve sometido a un proceso de degradación moral.

El problema del acoso escolar, del maltrato entre alumnos o bullying, es un tema que ha atraído cada vez más la atención de investigadores y estudiosos de la educación y se lo entiende como un fenómeno de grupo en el cual los alumnos juegan papeles, entre los que se distinguen básicamente tres: **el agresor, la víctima y los observadores.**

Este problema puede ser interpretado como consecuencia de una sociedad en la cual han perdido fuerza los valores tradicionales, y en la que las personas desde temprana edad se vuelven capaces de transgredir las normas de convivencia fundamentales.

El acoso escolar es una forma característica y extrema de violencia escolar, es una especie de tortura, metódica y sistemática, en la que el agresor somete a la víctima, a menudo con el silencio, la indiferencia o la complicidad de otros compañeros.

Dan Olweus (1), uno de los pioneros en la investigación de este tema, lo define como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede escapar por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso de la autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.

Queremos destacar algunos elementos relevantes: a) la repetición de las acciones; b) la intencionalidad del agresor; c) la indefensión de la víctima en unas relaciones determinadas por el abuso de poder y d) las graves consecuencias que vivir en un entorno que tolera el maltrato puede acarrear para todos los implicados.

Se ha comprobado que alrededor del 30% de los estudiantes de entre 7 y 17 años señala haber observado maltrato, mientras que el 23% confirmaba haber participado personalmente en él. Como dato alarmante se afirma que el 71 % de los asesinatos cometidos en escuelas entre 1974 y 2010 en EEUU fueron protagonizados por jóvenes que habían sufrido maltrato en los seis meses previos.

Algunos países, reportan aproximadamente un 30% de la población escolar involucrada en comportamientos de maltrato, en manifestaciones como la intimidación, el abuso de poder y la exclusión social (2),

Este tipo de violencia escolar se caracteriza, por tanto, por una reiteración encaminada a conseguir la intimidación de la víctima, implicando un abuso de poder en tanto que es ejercida por un agresor más fuerte (ya sea esta fortaleza real o percibida subjetivamente) que aquella.

El sujeto maltratado queda, así, expuesto física y emocionalmente ante el sujeto maltratador, generándose como consecuencia una serie de secuelas psicológicas (aunque estas no formen parte del diagnóstico); es común que el acosado viva aterrorizado al asistir a la escuela y que se muestre muy nervioso, triste y solitario en su vida cotidiana. En algunos casos, la dureza de la situación puede acarrear pensamientos sobre el suicidio e incluso su materialización, consecuencias propias del hostigamiento hacia las personas sin limitación de edad.

Hay tres figuras del maltrato entre alumnos: **agresor, víctima y observador** que han sido reconocidas desde los primeros estudios sobre este problema. Nosotros dirigimos la atención a los protagonistas que sobresalen en cada

historia, la **víctima** y sus **agresores**, aunque reconocemos que muchos de los actores de la escuela en distintas ocasiones, teniendo o no otra opción, se mantienen únicamente como **espectadores** u **observadores** de la situación.

Aunque el **acosador escolar** no tiene por qué padecer ninguna enfermedad mental o trastorno de la personalidad grave, presenta normalmente algún tipo de psicopatología. Fundamentalmente, presenta ausencia de **empatía** y algún tipo de **distorsión cognitiva**.

Esa carencia de empatía explica su incapacidad para ponerse en el lugar del acosado y ser insensible al sufrimiento de este.

Por su parte, en **la víctima** se destaca la pérdida de confianza en sí mismo y un aislamiento progresivo, que lo conduce a mantener un rechazo hacia la escuela, y que se proyecta finalmente en el contexto familiar y social, donde sus relaciones tienden a ser cada vez más problemáticas. Incluso existe el riesgo que aparezcan depresiones, neurosis, histeria y fobias sociales.

Finalmente, se encuentra el tercer grupo, conformado por **los observadores/ espectadores**, inmersos en un clima alejado de relaciones de convivencia satisfactoria, con una conducta pasiva o que oculta el problema. Fieles a una negativa ley del silencio, favorecen y refuerzan el conflicto.

Los espectadores a veces observan sin intervenir, pero frecuentemente se suman a las agresiones y amplifican el proceso. Esto se explica por el fenómeno del contagio social que fomenta la participación en los actos de intimidación, o también por el miedo a sufrir las mismas consecuencias si ofrece apoyo a la víctima.

Olweus (1) al describir estos distintos roles que se dan en un grupo de alumnos, en una situación de acoso, lo denomina como **"el círculo del bullying"**. Define las posiciones posibles que van desde el agresor al defensor de la víctima, pasando por los que secundan las agresiones, los que muestran su apoyo pero no intervienen directamente, los espectadores, los posibles defensores, etc.

EXPERIENCIAS ESCOLARES Y SUS ENSEÑANZAS

El proyecto que describiremos a continuación surgió como respuesta a la demanda de un grupo de escuelas medias, en las que sus alumnos presentaban problemas de conducta y no podían encontrar una solución efectiva para éstos. En muchas situaciones, se habían transformado en episodios de "descontrol" que no pudieron ser resueltos por vía de la ne-

gociación, debiendo recurrirse a sanciones de distinto grado, desde amonestaciones hasta la suspensión de alumnos.

La experiencia la realizamos en varias escuelas públicas de gestión privada del conurbano bonaerense y allí, mediante una serie de encuentros de trabajo corporal, se logró entender el origen de la problemática y se reflexionó seriamente sobre ello. En ese trabajo se jugaron corporalmente situaciones críticas de agresión, violencia y reencuentro.

Fue una experiencia inédita, que nos aportó un aprendizaje muy importante tanto desde el encuadre, como desde la técnica de intervención psicomotriz y el trabajo interdisciplinario, que posteriormente fuimos analizando y profundizando.

La principal característica de la práctica psicomotriz es el modo en que se ejerce. Cuando hablamos de la modalidad del ejercicio profesional en psicomotricidad estamos hablando de un encuentro entre personas, en el cual el movimiento y la comunicación corporal se destacan por sobre las demás formas posibles de relación. Es lo que llamamos *juego corporal*.

Al decir *juego corporal*, hablamos de la modalidad lúdica en donde la mirada del psicomotricista se centra en el modo en que la persona resuelve las acciones que realiza en el desarrollo del juego, sean estas intencionales o automáticas, conscientes o no conscientes. Una mirada que prestará atención a la calidad de las acciones corporales en si, coordinaciones, gestos, posturas, actitudes, como a la calidad simbólica que en ellas y en el juego elegido se despliega (3).

Ahora bien, ¿Por qué elegir el juego corporal como modalidad privilegiada de la intervención psicomotriz en esta temática del acoso escolar?. Porque es en el juego donde los jóvenes, en su dimensión global, fluyen libremente. Observando el juego, se abre un riquísimo espectro para el análisis de esa persona, que jugando, nos mostrará sus preferencias y resistencias a determinado tipo de modalidad lúdica.

Además, es en él donde la dimensión emocional/afectiva se manifiesta sin forzamientos, en forma espontánea y no consciente. Pero, a su vez, es gracias a él que la persona podrá reflexionar conscientemente sobre los modos de resolver los conflictos que en el transcurso del juego presentarán (3).

“(...) En principio, la afectividad de la práctica psicomotriz se basa en que posibilita a la persona ligar, religar y resignificar la dimensión emocional/afectiva que se halla presente en el campo de expresión del desarrollo psicomotor, o sea en el campo de la expresión postural, motriz y gestual” (3).

Estos modos de expresión representan el proceso de integración de la persona a lo largo del desarrollo, que siempre está condicionado por el contexto en que se inserta. Este contexto es siempre de carácter complejo, de carácter bio-psico-socio-eco-cultural.

Podemos decir que nadie juega a lo que no puede jugar, o sea que en el jugar los jóvenes manifiestan sus posibilidades de realización. Por tanto, el psicomotricista (y el dispositivo por él dispuesto) se constituyen en otro significativo para favorecer el desarrollo de los jóvenes.

Entonces, esta intervención mediante el juego corporal es el instrumento propio del ejercicio de la práctica psicomotriz, ya que la recursividad funcional y constructiva, entre el cuerpo y el juego, se mantiene a lo largo de todo el desarrollo humano.

Partiendo y centrándose en él, el juego corporal se constituye en un elemento troncal a partir del cual construiremos modos de intervención ajustados a las necesidades de cada persona o grupo.

Es lo propio del hacer psicomotor. Es lo que compete y distingue nuestra práctica profesional.

A partir de ello, queremos mencionar ahora varios aspectos esenciales que surgieron de este trabajo.

Las producciones agresivas.

Nos parece útil aportar algunas precisiones sobre los comportamientos agresivos y de acoso escolar.

Comprender el sentido de las manifestaciones agresivas del joven, conocer el desarrollo de sus investimentos simbólicos, constituye el corolario que permite al psicomotricista no aceptar aquellas de forma pasiva sino activamente; su comprensión debe traducirse por una acción indispensable para su evolución. Dicho en otros términos, el psicomotricista no sufre las agresiones del joven, no se dirigen a él, sino que las acepta porque las comprende, sabe manipularlas y encauzarlas.

De ese modo, se busca evitar que las manifestaciones agresivas sean constantemente reforzadas por las privaciones impuestas por el contexto, lo que no hace más que reforzar la que es principal en el joven: una ***privación existencial***. Efectivamente, es necesario comprender la agresión, bajo sus formas más diversas, como un medio útil para inscribirse en la existencia, pero al mismo tiempo como una profunda búsqueda de un cambio hacia un “estar mejor”, como una demanda para situarse en la dinámica afectiva del otro. Por

medio de la agresión el joven nos dice que existe, pero existe mal; que necesita que lo ayudemos a ser reconocido (4).

Detectamos algunas formas de manifestaciones de agresividad en el joven:

Una primera forma manifiesta una manera de agresión en la cual el joven efectúa una **hiperocupación significativa del mundo exterior**; su movilización tónico-emocional es excesiva y exacerbada: el espacio, los objetos y las personas son los lugares de sus desbordes violentos, permanentes o momentáneos.

También existe, en otros casos, una **inhibición** en la que el joven no ocupa el mundo exterior. Su movilización tónico - emocional permanece en potencia, la sentimos, pero está bloqueada su exteriorización.

Una tercera forma deriva en la **autoagresión**, en el curso de la cual el joven no ocupa en absoluto el mundo exterior; su movilización tónico-emocional y su sensibilidad están ausentes de violencias al exterior y muy cerca de su auto-destrucción

Frecuentemente nos encontramos con **manifestaciones agresivas** donde se trata de dar paso a la acción pura y simple, excluyendo todo indicio de socialización. Esta expresión de la agresión se traduce por la permanencia de un comportamiento primitivo, en el cual el joven ignora la especificidad de los espacios, el sentido de la utilización de los objetos, de los materiales y de las palabras.

Así, pues, la experiencia debe ayudar a lograr la evolución de la agresión del joven hacia modos de ocupación simbólica aceptables y reconocidos a nivel social; dicho en otros términos: **debe poseer los medios para hacer existir la agresividad a nivel simbólico y debe poseer los medios para cambiarle su naturaleza.**

Pero el desarrollo de esta manipulación requiere una condición fundamental que el psicomotricista no debe olvidar jamás: no existe socialización de las manifestaciones agresivas sin la aceptación de la ley y sin ley no hay estructura de cultura y sin cultura no hay persona.

En la sesión de Psicomotricidad, el joven puede hacer cualquier demanda al adulto, puede igualmente expresar sus sentimientos sean cuales sean, sin que ningún juicio de valor sea dado en este sentido. Por esta razón, la agresividad, incluso la violencia, no son marcadas negativamente, lo que puede significar en la persona agresiva una desculpabilización con relación a lo que siente. Además, la aceptación de los sentimientos situados en este registro autoriza al

joven a sentirlos, a dejarlos emerger y a expresarlos, si es que esto le es posible (4).

La violencia del joven no es más que la respuesta a frustraciones demasiado importantes en lo que concierne a sus necesidades fundamentales y al respeto a su propia vida. Es la consecuencia del hecho de no ser querido, la mayoría del tiempo, más que de manera condicional, es decir, cuando debe conformarse a la imagen que los adultos - los padres en primer lugar- esperan de él.

Entonces se conforma y reprime el sufrimiento que forzosamente siente ante esta presión ejercida sobre él, y deja explotar su violencia allí donde es posible de una manera más o menos indirecta.

La experiencia confirma que la puesta en marcha de una relación tal como la hemos definido y que tiene en cuenta, en la medida de las realidades, las necesidades individuales expresadas por los mismos jóvenes, permite superar la fase de explosión caótica, tan angustiosa para el psicomotricista o para los profesores, al ver que la relación evoluciona hacia la violencia (5).

Sin embargo, progresivamente, en el Trabajo Corporal los juegos se hacen más calmos, por cierta regulación que se efectúa más o menos espontáneamente por el grado de frustración ligado al sistema escolar actual, así como también a los problemas ligados a la vida familiar, al hábitat, al ocio, etc. que hacen que la agresividad y la violencia, en menor cantidad y de manera más esporádica, formen parte de la realidad de la sala. Además, estos sentimientos forman parte de la vida y del tejido relacional de todo acontecer grupal.

La contención

Otro de los aspectos que fueron surgiendo es el relacionado con la contención. Al respecto, la **función de contención** es uno de los temas claves en el desarrollo de los factores referidos ante la agresividad, y lo es porque para que cualquiera de las otras funciones pueda considerarse plenamente realizada se debe hacer siempre en un contexto contenedor, ya que de lo contrario queda como una intervención puntual más o menos materializada, pero desprovista del elemento humanizante y estructurante de la relación y el vínculo (6).

La contención exige una capacidad de percibir y recoger los miedos, ansiedades, dificultades del otro, contenerlas y podérselas devolver "metabolizadas", es decir, elaboradas a un nivel menos angustiante y desestructurante.

La contención tiene connotaciones muy amplias, por lo que al referirnos a ella no nos limitamos a pensar en la contención afectiva, de connotaciones positivas, que con frecuencia es la primera imagen que nos puede sugerir esta palabra.

Debemos poder transmitirle el sentimiento de recepción para que se sienta mirado, reconocido en su demanda, escuchado, y, en definitiva, contenido.

Insistimos que lo que ha de caracterizar a la contención, para que así pueda llamarse, ha de ser la capacidad del psicomotricista de "metabolizar" los conflictos del otro para devolvérselos con mayores elementos estructurantes y de elaboración.

Para que esto suceda es necesario que el profesional pueda entrar en la problemática del otro, sin perderse en ella mezclándola con la propia, ya que en este caso el proceso de contención queda bloqueado y resulta ineficaz (7).

En muchas ocasiones es necesario dar una contención afectiva segurizante, pero con la misma frecuencia hay que ser capaz de contener también todo tipo de producciones, sea cual sea la forma que adopten: miedos, ansiedades, agresividad, necesidades, inseguridades...

La frustración y los límites.

Si bien es fundamental la aparición de episodios de agresividad y también lo son la contención de las situaciones, la frustración y la puesta de límites son elementos indispensables en el trabajo que planteamos para la evolución del joven, sin las cuales no se puede pretender ningún cambio ni progreso.

Podemos considerar que la frustración es el estado del individuo sometido a una situación irresoluble, privado de la satisfacción de su placer, defraudado en sus expectativas.

Puede ser debida a la ausencia o pérdida de un estímulo positivo o a la aparición de un obstáculo en el camino de la satisfacción de los propios objetivos o necesidades.

La frustración, en la medida adecuada, asegura la permanencia del límite necesario para cualquier planteo de vida y además asegura la toma de contacto con la realidad cotidiana, indudablemente frustrante en muchos momentos, pero en la que el joven ha de vivir y funcionar.

La frustración, nacida de situaciones reales a veces mal vividas o mal integradas, pasa a formar parte del bagaje no consciente, para volver a proyectarse en su actuar, muchas veces de forma simbólica y otras de forma real.

Hay que tener siempre presente que la reacción ante la frustración puede derivarse produciendo tensión, malestar, agresión, y éstas, son a la vez el resultado de esa frustración. En otros casos, ante la frustración, aumentan las respuestas no adaptativas a la situación ambiental, disminuyendo la capacidad de aprendizaje y en otras circunstancias sostiene el retorno a conductas anteriores, relativamente inmaduras, siendo estas el resultado normal de una frustración (7).

Por otra parte, siempre sostuvimos que así como el vínculo afectivo es uno de los factores más importantes en la constitución de la personalidad, la puesta de límites, el reconocimiento de lo que socialmente es posible y lo que no, es el otro factor altamente terapéutico. Hay quienes consideran que un buen terapeuta es a la vez un buen frustrador (7).

ALGUNAS IDEAS FINALES

Tomando algunas ideas de Carl Rogers (8), en la sesión tratamos de establecer una relación de persona- persona, porque creemos profundamente que es la única relación que nos permite favorecer el desarrollo de la persona "real" del joven.

Una relación de igualdad no sobreentiende de ningún modo un actitud de "dejar-hacer" sistemático por parte del adulto. Situarse de esta manera sería huir del papel específico de adulto de salvaguardar elementos que estimamos indispensables para la evolución de cada cual. Por esto, por ejemplo, tenemos el deber de velar por un grado de seguridad "suficiente" en la sala, de preservar los tiempos para el advenimiento de la verbalización que nos parecen fundamentales.

La relación de igualdad, tal como la concebimos, no excluye una firmeza que no tiene nada de arbitrario, una firmeza necesaria en determinadas situaciones y que es explicitada a los jóvenes de manera clara y honesta en cuanto al porqué de lo que pedimos.

Sin embargo, aún con esto, capitalizamos el poder que nos es dado en tanto que adultos, pero que no pensamos ejercer en el sentido de influenciarlos, sino en el sentido de actuar para su mejor evolución.

Cuando pedimos, sugerimos, proponemos o imponemos, lo hacemos de manera indirecta, lo cual significa que no se trata de reglas arbitrarias o de posicionamiento moral sino de nuestra expresión personal ligada con el rol de psicomotricista.

Los jóvenes no se sienten ni juzgados ni obligados a adoptar tal o cual punto de vista, la afirmación clara de nuestra persona les incita a situarse de la misma manera, personal y responsable y a hablar de ellos mismos directamente y sin culpabilidad.

Aún con cuanto expresé, no puedo tener esperanza de predecir el futuro, mi utopía es influir en él, tratar de cambiarlo, de hacerlo mejor para todos, sobre todo para los jóvenes (M.S.)

BIBLIOGRAFÍA

- [1] **Olweus, D.** (1993). *“Conductas de acoso y amenazas entre escolares”*. Morata. Madrid.
- [2] **Ortega, R.** (2000). *“Más allá de la instrucción: educación para la convivencia”*. Buenos Aires. Ensayos y Experiencias N° 35. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- [3] **Bottini, P.** (1998). *“Psicomotricidad y autismo”. Una praxis compleja*, en *Autismo lejos de sus dogmas*, J. Tallis (comp.). Buenos Aires. Miño y Dávila
- [4] **Acouturier, B.** (1985). *“La práctica Psicomotriz”*. Barcelona. Científico Médica.
- [5] **Maudire, P.** (1988). *“Los exilios de la infancia”*. Barcelona. Paidotribo.
- [6] **Franch, N.** (2001). *“Función expresiva y comunicativa: el diálogo tónico y la función tónico-postural”*. 1er. Congreso Internacional Entre Educación y Salud. Córdoba. Buenos Aires.
- [7] **Sassano, M.** (2001). *“Agresividad y violencia. Aportes de la Psicomotricidad para la niñez y adolescencia en riesgo”*. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. Buenos Aires. Red Fortaleza de Psicomotricidad y Universidad de Morón. Nro. 3
- [8] **Rogers, C.** (2000). *“El proceso de convertirse en persona”*. Barcelona. Paidós.