



Directorio

Psicomotricidad, Movimiento y Emoción

Director- Editor

Dr. Jaime Fausto Ayala Villarreal

Consejo de Redacción

<i>Redacción</i>	<i>Gráfico</i>
Concepción Rabadán Fernández Jimena Ayala Rabadán María Esther Castillo Barnetche Ezequiel Martínez Martínez	Regina Latapí Jiménez

Nacional

Dr. Javier Amado Lerma

Ciudad de México, Instituto Nacional de Psiquiatría

Dra. Thalia Attié Rohl

Ciudad de México, Independiente

Lic. Medicina Jimena Ayala Rabadán

Universidad La Salle

Mtra. Mariana Becerra Arzate

Ciudad de México, Independiente

Dra. Martha Patricia Bonilla Muñoz

Ciudad de México, Instituto Mexicano de Terapia Cognitivo-Conductual

Dra. María Esther Castillo Barnetche

Ciudad de México, Independiente

Dra. Rosa María Denis Rodríguez

Pachuca, Hidalgo. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Mtro. Armando Israel Escandón Muñoz

Taller Maladrón, CDMX

Mtro. Juan Francisco Garduño Aparicio

Ciudad de México, Independiente

Mtro. Nicolás Guzmán Nava

Ciudad de México, DIF Nacional

Mtro. Pedro Rafael Hernández Uzcanga

Ciudad México, Colegio Internacional de Educación Superior.

Mtra. Mitzi Miriam León Calderón

Ciudad de México, Independiente

Lic. Ezequiel Martínez Martínez

Ciudad de México, Independiente

Mtro. José Mendoza Landeros

Ciudad de México, Consejo Mexicano de Psicoanálisis y Psicoterapia

Mtro. Macario Molina Ramírez

Ciudad de México, Escuela Superior de Educación Física (ESEF).

Mtra. María Oswelia Murad Robles

Ciudad de México, Independiente

Dra. Alicia Parra Carriedo

Ciudad de México, Universidad Iberoamericana

Mtra. Paulina Reyes Retana Dahl

Ciudad de México, Independiente

Mtro. José Eduardo Reynoso Cruz

Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Juan Gabriel Serna Guerrero

Pachuca, Hidalgo, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Mtra. Martha Elva Valenzuela Amaya

Ciudad de México, Colegio Internacional de Educación Superior

Mtro. Josué Dante Velázquez Aquino

Ciudad de México, Colegio Internacional de Educación Superior

Comité Editorial:

Internacional

Lic. Miguel Sassano

Buenos Aires, Argentina. Universidad de Morón

Mtra. Katia Fabiola Medina Sanjinés
Bolivia

INDICE

EDITORIAL. RECUENTO DE CIRCUNSTANCIAS

Jaime Fausto Ayala Villarreal

CONSIDERACIONES SOBRE EL CUERPO ESCÉNICO EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN ACTORAL

Alaciel Molas Gonzáles y Lorena Verónica Glinz Férez

PSICOMOTRICIDAD: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL TRABAJO EDUCATIVO DOCENTE PARA ATENDER A ALUMNOS QUE SUFREN MALTRATO INFANTIL A NIVEL PRIMARIA

Adairis Sánchez Linares

PSICOMOTRICIDAD Y UN ARMONIOSO APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA.

Griselda Hernández García

PSICOMOTRICIDAD EN LECTURA Y ESCRITURA PARA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Paola Elizabeth García Zermeño

DESDE LO INTERDISCIPLINARIO

WINNICOTT: TROZOS, TRAZOS Y TRAZAS DEL MUNDO INTERIOR

Las paradojas y la identificación con el espacio

Concepción Rabadán Fernández

EDITORIAL. RECUENTO DE CIRCUNSTANCIAS

A cada generación o generaciones les corresponde hacer la propia evaluación de su momento vital, tomando en consideración todos los elementos involucrados como indispensables de sopesar, para tratar de comprender las situaciones de su entorno. ¿Cómo hacer un recuento de circunstancias analizadas de la manera más conveniente según el entender de cada grupo y cada persona dentro de esos grupos?

Decir la “historia se repite” es una obviedad. En los primeros 25 años del siglo XX el inmediato anterior, se sucedieron múltiples enfrentamientos bélicos entre las naciones y dentro de estas, destacándose las dos grandes revoluciones, la de México en 1910 y la Revolución Rusa de 1917, la Primera Guerra Mundial del 1914 a 1918, la pandemia de la llamada influenza española, provocando cerca de 50 millones de muertos y un sinnúmero de discapacitados psíquica y físicamente.

Inmediatamente después se fundó la Liga de las Naciones para evitar nuevos conflictos bélicos y una paz duradera, lo que no logró impedir la Segunda Guerra Mundial en septiembre de 1939, con grandes pérdidas humanas y materiales. Después de esta conflagración mundial se disolvió la Liga de las Naciones y se fundó la ONU (Organización de las Naciones Unidas) que actualmente persiste con 193 estados soberanos y dos observadores (el Vaticano y Palestina).

De 1945 a finales del siglo XX se sucedieron conflictos armados en el marco de la llamada Guerra Fría; una constante controversia no armada entre los dos bloques de poder de oriente y de occidente.

No obstante, fue un siglo de grandes avances sociales en lo político, lo económico y en lo tecnológico.

En estos 22 años del siglo XXI hemos sido partícipes de grandes movimientos sociopolíticos, han continuado los acontecimientos armados, las protestas sociales, la defensa de los derechos humanos, los derechos de los grupos vulnerables, así como los progresos tecnológicos.

Estamos en el final de la pandemia producto del Covid19, terminando un aislamiento de más de dos años, los que nos permitieron una mejor utilización de la comunicación virtual, nos encontramos con una experiencia mediática extraordinaria. La presencia en tiempo

real de la invasión de Rusia a Ucrania con el riesgo de desencadenar una tercera guerra mundial con armas nucleares, en un ambiente de incertidumbre por el cambio climático, el desplazamiento de las poblaciones de los países subdesarrollados hacia el norte en Europa, Asia, África y América.

En México nos encontramos ante un posible cambio sociopolítico aún no definido, que esperamos redunde en beneficio de toda la población. En este panorama incierto como en toda la existencia humana, estamos proponiendo, desde el CiES, un congreso internacional de estudiosos de diversos temas sobre las maneras de vincularse nuestra especie consigo misma y con el medio ambiente, los días 2, 3 y 4 de diciembre del presente, de manera virtual. Para esto hemos propuesto la reunión internacional para la presentación de las ideas relacionadas entre diversas disciplinas con 6 áreas temáticas que pensamos son de interés de la comunidad psi a nivel global. 1.- Medicina y Neurociencias. 2.- Psicología social y organizacional. 3.- Psicoanálisis. 4.- Educación y Psicomotricidad. 5.- Ciencias forenses y criminalística. 6.- Procesos socio-económicos y políticos actuales: Migraciones, cambio social, diversidad en género, ecología y cambio climático. 7.- Un punto más es aquel por el que estes interesado y no se encuentra en el programa.

La invitación está dirigida a todxs los profesionales interesados en compartir sus conocimientos de las áreas propuestas, con los colegas de otras latitudes y con el público en general. El bien estar emocional es un compromiso de todos, aunque sea inalcanzable a cabalidad.

Ciudad de México, 2022

Dr. Jaime Fausto Ayala Villarreal

Comité editorial PsiME

CONSIDERACIONES SOBRE EL CUERPO ESCÉNICO EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN ACTORAL

*ALACIEL MOLAS GONZÁLES Y **LORENA VERÓNICA GLINZ FÉREZ

Recepción: 1 enero 2022/ Aceptación:08 mayo 2022

*Docente del Centro Universitario de Teatro de la UNAM. Actriz, directora y dramaturga. Fue becaria del Programa Jóvenes Creadores 2015-2016 del FONCA en la especialidad de dramaturgia. Tiene cuatro libros publicados: de poesía, *Tríptico de una autopsia (biografía de lo imposible)*, editorial EÓN; de teatro, *Cuando nos llamábamos Benito Cereno o érase una vez en dos actos/ Las pepenadoras*, editorial EÓN, (con la primera obra obtuvo el premio a **Mejor Obra** en el XV Festival Nacional de Teatro Universitario, con la segunda obtuvo el Programa de Fomento a Proyectos y Coinversiones Culturales del FONCA); de filosofía teatral, *El problema del acontecer escénico teatral, una aproximación fenomenológica a la intencionalidad teatral*, publicado por UNAM-CUT, y de poesía, *Mi hombre bueno*, publicado por la editorial La equilibrista. Ha colaborado para las revistas *Humanidades (Revista del Instituto de Investigaciones en Humanidades UABJO)*, n.11; *Homo Escenicus (Revista de la Facultad de Artes Escénicas de la UANL)*, n.8; *La Barraca, revista de estudiantes del Centro Universitario de Teatro*, n.0; *Santo y señan*.17; *El Cotidiano (UAM)*, n.127, y para *Luna Zetan*. 31. Ganadora de la **Primera Mención Honorífica** (2014) en el Concurso Internacional de Poesía “Palabras sin fronteras”, publicándose dos poemas suyos en la antología *Bordes del caos*.

**Docente del Centro Universitario de Teatro de la Universidad Autónoma de México. Artista escénica y Psicomotricista por el Colegio Internacional de Educación Superior (CiES). Ha realizado desde 1981 trabajos en diferentes disciplinas artísticas, como son la danza, la ópera, el teatro y en el performance incluidos los propios. En 1988 en el Décimo Tercer Festival del Siglo de Oro Español Chamizal National Memorial, ganó el premio de mejor coreografía. En 1994 La Asociación Mexicana de Críticos de Teatro le otorgó el premio de Revelación Femenina y la Asociación de Periodistas de Teatro le entregó el Premio Maricruz Olivier. En 1979 fue Becaria de la Escuela de Perfeccionamiento Vida y Movimiento A.C. en el grupo piloto de Danza contemporánea del Centro Superior de Coreografía. En 1993 fue Becaria como ejecutante del FONCA y obtuvo un apoyo especial para realizar un montaje en el 2004.

RESUMEN

Con este artículo se busca caracterizar al cuerpo escénico como fundamento y propósito de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la actuación. Se toma como punto de partida la integralidad voz-cuerpo-mente como la base de la generación de sentido y la expresividad en el quehacer teatral. Estas consideraciones son la continuación de un trabajo de investigación más extenso que tiene como premisa el estudio de los procesos formativos actorales en México, y cuyo antecedente son las consideraciones sobre el cuerpo deshabitado y el cuerpo simulado, ambos resultantes de la dicotomización de la teoría y la práctica, de la mente y el cuerpo, de lo objetivo y lo subjetivo, en la tradición occidental.

PALABRAS CLAVE: acción, cuerpo, escénico, pandemia, procesos formativos, teatro.

SUMMARY

This article seeks to characterize the scenic body as the foundation and purpose of the teaching-learning processes in acting. The starting point is the integrality voice-body-mind taken as the basis for the generation of meaning and expressiveness in theatrical work. These considerations are the continuation of a more extensive research work, that has as premise the study of the formative acting processes in Mexico, and whose antecedents are the considerations about the uninhabited body and the simulated body, both resulting from the dichotomization of theory and the practice, of the mind and the body, of the objective and the subjective, in the western tradition.

KEY WORDS: action, body, formative processes, pandemic, scenic, theatre.

RÉSUMÉ

Cet article vise à caractériser le corps scénique comme fondement et finalité des processus d'enseignement-apprentissage dans la performance. Le point de départ est l'intégralité voix-corps-esprit prise comme base de la génération de sens et d'expressivité dans le travail théâtral. Ces considérations s'insèrent dans la continuité d'un travail de recherche plus étendu qui a pour prémisse l'étude des processus de formation des acteurs au

Mexique, et dont les antécédents sont les considérations sur le corps inhabité et le corps simulé, tous les deux résultant de la dichotomisation de la théorie et de la pratique, de l'esprit et du corps, de l'objectif et du subjectif, dans la tradition occidentale.

MOTS-CLÉS: action, corps, pandémie, processus de formation, scénique, théâtre.

*L'homme est esclave pour autant qu'entre l'action
et son effet, entre l'effort et l'oeuvre, se trouve placée
l'intervention de volontés étrangères. (Weil)*

PRELIMINAR

En los artículos que preceden al presente, hemos hecho una caracterización de los cuerpos que observamos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación actoral, a saber: el cuerpo deshabitado y el cuerpo simulado. Cabe mencionar que ambos cuerpos son resultado uno del otro, y éstos son, a su vez, resultado de una tradición occidental que ha llevado hasta el antagonismo la mente del cuerpo, la teoría de la práctica, lo objetivo de lo subjetivo. El cuerpo deshabitado encuentra imagen y semejanza en el cuerpo que hace de sí mismo un simulacro, incapaz de accionar: una apariencia nada más que está intervenida por “voluntades ajenas”, aquellas de la institucionalización del pensamiento y los saberes (a las que, por desgracia, el arte en la academia no está exento).

El propósito de esta investigación es, pues, reflexionar en la incidencia que tiene la psicomotricidad en dichos procesos, en relación con la formulación de la acción escénica y el cuerpo, pues es ahí donde se centra el problema de la actuación en el teatro.

Nos es importante establecer que esta tercera parte de nuestra investigación fue atravesada por la pandemia, la cual exacerbó los fenómenos surgidos en la era digital (virtualidad como realidad; no-presencia; un espacio y tiempos dislocados del aquí-ahora; movilidad digitalizada; horizonte pantalla; indistinción entre espacio privado y espacio público, indistinción entre espacio laboral y espacio doméstico, etcétera). Todo se vio afectado con el coronavirus; sin embargo, las artes escénicas, con los protocolos de seguridad y la educación a distancia, en los casos de formación, se vieron ontológicamente amenazadas en distintos planos. El teatro, que es el que nos ocupa, fue de los últimos en abrir sus puertas por disposición oficial; sin embargo, la UNAM decidió no abrir a público presen-

cial ninguna de sus actividades, hasta hace unas semanas. Tomemos en cuenta que la información contradictoria del gobierno y la Secretaría de Salud, los múltiples colores de semáforo a la vez en la Ciudad de México, la decisión de dejar a las artes escénicas en último lugar (evidenciando una postura política muy clara en cuanto a su existencia), entre un ánimo de desconfianza y hartazgo, también tienen un papel importante para el tema que nos atañe, y que desarrollaremos más adelante.

UNA REALIDAD QUE EXILIA, UNA HISTORIA ARTIFICIAL Y UNA VOZ SIN SUJETO DE ENUNCIACIÓN

El cuerpo escénico es consecuencia del sujeto y su realidad, como profundizaremos más abajo, y estos dos son vitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación actoral. En los artículos previos hemos hablado de cómo ha afectado la violencia y la era digital en nuestra forma de habitar y crear mundo, pero valdría la pena ahondar más en las narrativas occidentales del discurso colonial y el discurso capitalista, del cual la violencia y la era digital son consecuencias, que han atravesado todas nuestras situaciones socio afectivas como seres humanos, incluyendo nuestro entendimiento de sujeto, de realidad y de encuentro.

Consideramos que es un equívoco ignorar la fuerte incidencia que estos discursos han tenido y tienen sobre nosotras y nosotros, sobre todo en la academia, pues entonces estamos destinados a perpetuar aquello que imposibilita lo que buscamos en la disciplina que nos ocupa: un cuerpo escénico, expresivo, integral. En la cuestión académica la gran problemática está, definitivamente, en torno a lo que hay en torno a qué se considera un saber y qué no se considera un saber, donde la experiencia está por debajo de lo que se considera una garantía teórica. Cuando nos referíamos a violencia, en los artículos anteriores, dejamos un poco de lado la violencia epistémica: sin embargo, es innegable que existe y que está determinada por aquellos discursos que han considerado convenientemente que el mundo es binario, y que en las divisiones, lados y abismos está la respuesta 'verdadera' y 'unívoca' al conocimiento 'universal'.

Si entendemos que “el ejemplo más claramente presente de tal violencia epistémica es ese proyecto de orquestación remota, de largo alcance y heterogéneo para construir al sujeto colonial como Otro. Ese proyecto representa también la anulación asimétrica de la huella de ese Otro en su más precaria Subjetividad” (12-13) [1], entonces asumimos que el poder que hay detrás de las prácticas textuales del discurso occidental y el nada inocente manejo que hacen de éste los intelectuales al caracterizar al otro como un sujeto, está presente en la academia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y el teatro

no es una excepción. El sujeto subalterno¹ está anulado, pues a nivel discursivo no cuenta con las marcas de diferenciación que le permiten establecer al otro siendo siempre lo otro del sujeto: no puede narrarse a sí mismo. Bajo esta lógica, la aproximación del otro como sujeto impide el “a sí mismo” como un factor de identidad, pues sus propiedades representativas están en función de ser lo otro, no de su mismidad. El sujeto, pues, de una sociedad como la nuestra, está de antemano destinado a vivir deshabitado y simular su presencia en un mundo que no lo narra. El lenguaje que permite la enunciación del yo y de lo otro, del yo-sujeto y la realidad, que permite este y los otros artículos, es un lenguaje colonial y capitalista [1] [2] [3]: así los marcadores que determinan la presencia, la historia, el conocimiento, el análisis, la experiencia, el arte y la estructuración del mundo, y su debida politización e institucionalización, en favor de los discursos de poder producidos por la ideología colonial y la ideología capitalista.

Estas narrativas producen una “violencia epistémica” que impide la posibilidad de representación del sujeto subalterno y, por lo tanto, impide que éste se pueda enunciar como aquél que habla, aquél que tiene voz. En el relato occidental el sujeto subalterno no tiene historia, no tiene derecho ni siquiera a decir de sí mismo “soy lo que calla”. Su función está siempre en ser parte de un par oposicional que determina su posición en la jerarquización occidental. En el caso de las sociedades coloniales y tercermundistas, por ejemplo, el sujeto subalterno encuentra su enunciación en la homogenización del genérico sujeto colonial-ser lo colonizado; en la sociedad capitalista encuentra mención como parte de la división de trabajo internacional; en la definición de las relaciones sociales su subjetivación se da en términos del interés y el deseo, omitiendo, como afirmará Spivak, el necesario análisis desde la producción ideológica. [1]

El proceso de reconocimiento, en el discurso imperialista, pasa por una negación del autoconocimiento, o de la conciencia en tanto sujeto subalterno, propiciando la invisibilidad como una forma violenta que confina al mutismo y al silencio. Este silencio responde a la pregunta que origina el pensamiento de Spivak –“¿Puede hablar el sujeto subalterno?”–, a lo que tal vez sería posible añadir, en caso de que las estrategias textuales le permitieran hablar, ¿tendría un interlocutor, otro Otro no-europeo que le permitiera la diferenciación? Y más complejo todavía: ¿quién es ese otro, entonces, en el teatro? ¿qué habla en escena desde lo que no encuentra enunciación en la realidad social? ¿qué es ser-encarnar un cuerpo escénico, cuando el lenguaje que nos permite estructurar mundo es el lenguaje que vino de la colonia?

¹ Por “sujeto subalterno” hay que entender al sujeto de las sociedades coloniales y/o al sujeto de las sociedades de tercer mundo. Es decir, al sujeto de la sociedad que llamamos mexicana.

Resulta complicado dar una respuesta, sobre todo cuando no se plantean las preguntas necesarias con respecto a lógicas que, se asumen, son los grandes bastiones del “ser humano”. Ahora bien, no hay forma de abordar estos discursos sin hacer una revisión de lo que implica para el lenguaje y, por ende, para la traducción, ya que: “El problema de la modernidad capitalista ya no puede considerarse simplemente como un problema sociológico de transición histórica (como en los famosos ‘debates de transición’ de la historia europea), sino también como un problema de traducción” (46) [2]. Existe un proceso a considerar en los debates históricos sobre la transición al capitalismo de las sociedades no occidentales y el papel de las clases subalternas del tercer mundo. Esta interpretación se sustenta, nos dirá Guha, en los valores dominantes del proceso hegemónico de los colonizadores a través de la ciencia (en las cuestiones sobre salud y medicina) y la cultura como “grandes logros de una campaña moral (...) en beneficio de los colonizados” (21) [3], donde el progreso y la civilización fueron pretextos ideales para tal fin. Esta propaganda moral planteó la visión del capital como un criterio de clasificación de las sociedades no occidentales y del tercer mundo, propiciando un distanciamiento sustentado en el desarrollo o no de las mismas, y haciendo del proyecto historiográfico y civilizatorio un instrumento más del discurso de poder para la asimilación de las sociedades no europeas y su modernidad.

El problema de traducción es aquél de la reducción y los estereotipos que, en la academia, incluso está presente en su forma de canalizar o combatir a los mismos. La modernidad capitalista usa la traducción como una herramienta más basada en una tabla de valor² que tiene a la equivalencia como punto de partida, y en este caso la equivalencia se establece entre sistemas que crean el artificio de la inteligibilidad unívoca de aquello que se analiza, siempre bajo los criterios del pensamiento europeo. Cabe mencionar que este sistema de equivalencias lo encontramos también en el sistema penal, en la academia, en los roles de género, etcétera. En este sentido, la traducción se vuelve también instrumento de una colonización ideológica, donde los procesos cognoscitivos están mediados por y en el análisis de la tradición intelectual europea, cuestión que no pueden obviar los investigadores sociales, culturales ni de arte; ni las instituciones académicas que abordan sociedades no occidentales y/o denominadas tercermundistas. Esto deja en evidencia la contradicción de la que tanto hablan estos autores, pues es imposible prescindir de las categorías y conceptos aprendidos del pensamiento europeo, sin embargo,

² Y sí, hay que procesarlo en términos del capitalismo.

es un peligro eludir el dominio de la lógica historicista que se vuelve excluyente y normativa en su propuesta unificadora.

El problema que se plantea es precisamente la conceptualización que se tiene de lo histórico y de lo político, y la concepción temporal que anula la pluralidad y borra toda diferenciación entre distintas culturas. La asimilación de “lo mexicano” como una cultura occidental, normalizada por la academia, se ve cuestionada cuando existen problemas de salud, y la pandemia es un ejemplo que nos hace recordar, incluso en nuestro supuesto éxito democrático, que estamos lejos de tener una voz que nos visibilice más allá de estadísticas y conteos políticos. Por eso, la interpretación de la modernidad política no europea no puede acotarse a un proceso de transición histórica que generaliza en pos de la comprensión del mundo producido por el capitalismo, y menos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La formación actoral en escuelas especializadas soslaya, muchas veces por omisión, aquello que nos habla ontológica y epistemológicamente en la caracterización del sujeto y su realidad –y, por lo tanto, aquello que nos habla en lo que llamamos condición humana (principio del teatro)–; en ese espíritu, se asume que yo, el y lo otro son conceptos entendidos y diferenciados, y que los problemas del lenguaje han sido atacados y superados, pues así lo determina la tradición del pensamiento europeo. Si no dirigimos nuestra atención a estos supuestos, no podremos abordar el problema de raíz: no podremos llamar a la mayúscula historia nuestra historia; no podremos tener cuerpos escénicos que se enuncien en la ficción y no podremos dar a los encuentros otra carga simbólica que aquella del colonizador-el colonizado.

EL SÍ ÚNICO DEL CUERPO ESCÉNICO, LA ACCIÓN Y LA PSICOMOTRICIDAD

Bajo esta comprensión, definamos entonces lo que entendemos por cuerpo escénico por contraposición al cuerpo deshabitado y al cuerpo simulado: un cuerpo escénico está habitado y es auténtico; se origina a sí mismo y actualiza en tanto deviene en el acontecer escénico. El cuerpo escénico es acción originadora de voluntades en y para la ficción; por lo tanto, no tiene la mínima dependencia a voluntades ajenas a la verdad escénica. Un cuerpo escénico es analítico, su condición es la integralidad: se pronuncia a sí mismo, es un cuerpo que habla y es narrativa simultánea del yo-lo mismo-y lo otro, en tanto habla: es un cuerpo libre de atemporalidades culturales (pasados y porvenires históricos): es un aquí y un ahora que no niega ni invisibiliza su deseo de existencia. El cuerpo escénico es el abrazo entre el sujeto que no se teme y la realidad que lo enuncia.

La integración global del sujeto que reconoce sus pérdidas y se entrega a la acción en un proceso que lo vuelve a sí mismo, es la de un cuerpo escénico. Su voluntad está en la creación teatral, en el caso que nos ocupa, posibilitando su ser en el mundo como un hacedor de mundos y no como un imitador de aquél mundo que lo imposibilita, donde la palabra es encarnada por medio de una compleja simbolización –que ocurre simultáneamente y en su multiplicidad, tanto horizontal como verticalmente–, cruzando todas las relaciones en el yo. Este yo es único, pues es creador-creado, y su acción se verifica en tanto se presenta en presente y siendo presencia en el aquí y ahora teatrales.

Un cuerpo escénico rechaza los supuestos hegemónicos, las tradiciones binarias, separatistas y dicotómicas, tan propias del colonialismo y el capitalismo, para pronunciarse como sí mismo-siendo otro en una unidad indivisible.

Un cuerpo escénico es resiliente, pues conquista lo que deviene, lo significa significándose *ipso facto*. Un cuerpo escénico, por lo tanto, no puede ser enseñado ni ser aprendido, lo cual termina sumiendo al arte en una de sus eternas paradojas; en especial, al arte teatral y la formación actoral.

Llegados a este punto, pareciera que hemos entrado a un callejón sin salida. Sin embargo, lo primero que se debe dejar a un lado en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación actoral es la idea de que se puede enseñar y/o aprender a ser uno mismo. (En esta aceptación existe un encuentro verdadero, aquél que es sin parecerse a nada). El trabajo, sobre todo en primer año de la licenciatura, radica en el acompañamiento bidireccional al re-conocimiento del sí, a la conciencia del yo (que es un yo-en-el-mundo), para que este yo desarrolle la voluntad de la creación escénica en el nosotros de la verdad ficcional.

Nada más alejado que la fiebre de los informes, las auditorías, los “resultados”³ a los que se somete a las artes escénicas en la lógica todavía positivista, capital y racional de la academia. La eficacia, la explotación y la productividad como medidores, llevan al artificio del cuerpo; por lo tanto a su deshabitación o/y simulación. El cuerpo es, entonces, cualquier cosa con lo que se le pueda sustituir a favor de discursos de poder, o algo que pueda cobrar un valor canjeable en su politización: he aquí el porqué del rechazo y la resiliencia del cuerpo escénico. Ahora bien, el rechazo y la resiliencia no son su objetivo, son consecuencias del propio ser-en-sí; y en este sentido, en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación actoral, el sí mismo “no debe descubrirse sino constituirse, constituirse por la fuerza de la verdad. Esa fuerza radica en la calidad retórica del dis-

³ Y por “resultados”, debemos entender la objetividad, materialidad y cuantificación de éstos.

curso del maestro, y en parte esta calidad retórica depende de la presentación del discípulo, que debe explicar cuán lejos está su manera de vivir respecto a los verdaderos principios que conoce” (56) [4]. La y el estudiante, la y el maestro, primero se llenan de sí mismos, se des-ocultan de los modelos prescriptivos, se entregan al acto volitivo –en contra de todo pronóstico–, de un darse a sí en sus deseos y sus pérdidas con la intención de volverse un nosotros en lo mismo-siempre otro que implica la reflexión de la condición humana en el acontecer escénico teatral.

El cuerpo escénico es un cuerpo que se posee a sí mismo, que se enuncia a sí mismo –que es enunciado–, y que lo hace para conformar el nosotros de la ficción. Lo que tenemos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación actoral, independientemente del uso que le demos, al final del día, es la retórica. En el teatro, idealmente, es la retórica de la voluntad y la acción, ajena a otras voluntades, una libertad que dice en su contradicción:

...Yo, no soy un “yo” junto a otros “yo”: soy el único Yo, soy Único. Y mis necesidades, mis acciones, todo en mí es único. Por el simple hecho de que soy ese Yo único hago de toda mi propiedad sólo poniéndome a la obra y desarrollándome. No es como Hombre como me desarrollo y no desarrollo al Hombre: soy Yo quien me desarrollo (446) [5].

Y siendo ese “Yo que me desarrollo”, puedo entonces estar en la vida, siendo lo vivido; puedo accionar a los estímulos del aquí y ahora, pues en su aparecer, y no parecer, el yo del cuerpo escénico deviene, se transforma, busca un interlocutor. Idealmente, la intención del cuerpo en escena es tautológica: el cuerpo escénico se explica a sí mismo y su fin es sí mismo: no se desarrolla al “Hombre” en la intencionalidad, se desarrolla al acontecer de ese yo en ficción: por lo tanto, se le da boca y voz a la naturaleza humana en la singularidad de ese yo, en la multiplicidad de ese yo que es un nosotros, siempre único. Ahora bien, como ya hemos mencionado, uno de los problemas centrales en los en la formación actoral es la del sujeto y su realidad, valga la redundancia, “subjetiva”⁴. El mapa curricular del Centro Universitario de Teatro, de la UNAM, está diseñado para que el primer año de la licenciatura se centre en el re-conocimiento, la voz y el pronunciamiento del sujeto en su realidad. Sin embargo, el primer obstáculo al que nos enfrentamos en los procesos de enseñanza-aprendizaje es tener que delimitar estos dos mundos

⁴ Es decir, su mundo como primera plataforma para la acción, con la posibilidad de habitar la palabra–cuerpo y el cuerpo–palabra.

y, más aun, pretender conceptualizarlos antes de tener un acercamiento en el análisis de ambos, y de poner en un plano de reflexión los supuestos que hemos obviado, y que nos han llevado a la dicotomización de la experiencia: la formulación de la acción de la actriz/actor en la escena teatral, colocan al observador ante la condición humana, en el desocultamiento heideggeriano; por ende, nuestra necesidad de articular estas consideraciones bajo el prisma de la psicomotricidad.

La importancia de la psicomotricidad para esta investigación, radica en cómo distintos autores hablan de la psicomotricidad como la articulación Psico-Soma desde un punto de vista que integra al sujeto como un ser Bio-Psico-Social; es decir, que estudia la comunicación de las células, la construcción del psiquismo, y la función materna (desde la fecundación hasta el devenir sujeto), en un proceso dinámico que lo coloca en una posición de encuentro y de transformación, y que lo prepara tanto para la escena psicomotriz como para la escena teatral, con la posibilidad de crear espacios en el aquí y ahora: esto es, poner el cuerpo en presente –ser un cuerpo escénico–, sin expectativas, porque todo depende del espacio que se genere con el/lo otro. Sin embargo, este espacio parte del imaginario, no se puede des-ocultar y construir si no se ha vivido, imaginado o soñado de alguna forma; entendamos que para poder formular es necesario posicionarse ante uno mismo, el otro y lo otro, pero nunca desde las suposiciones teóricas.

Por lo tanto, se puede decir en principio que la psicomotricidad, al igual que el teatro, se fundan en la realidad de la persona –determinada por su historia y por la relación que se tiene con ella–: su núcleo psico-afectivo, que es

(...) el núcleo fundamental alrededor del cual todo se ordena, el que permite o altera el desarrollo de la personalidad es, en todos los casos, más o menos oculto, hundido en las profundidades del inconsciente, el núcleo psico-afectivo de cada ser. Dicho núcleo psicoafectivo, al que podríamos llamar "Yo-profundo", se halla íntimamente unido a las experiencias corporales, a las modulaciones tónicas de las vivencias del cuerpo, a la carga afectiva inducida por el movimiento y la situación del cuerpo en relación con el otro y con el objeto. Nos hallamos así en el gozne de lo biológico y lo psicológico (14–15) [6].

Lo anterior se entiende como la unión del afecto y el movimiento, y lleva a pensar en el origen, el primer vínculo que llega después de un largo trayecto que inicia desde el pensamiento mítico hasta el pensamiento contemporáneo, desde el pensamiento mágico

hasta el pensamiento sistémico, relacionado tanto con la historia del deseo y la pérdida, como con las figuras parentales para evocar, invocar y convocar al concebir.

La psicomotricidad incide de manera directa en el análisis del acto de creación al llevar al sujeto concretamente al cuerpo-su cuerpo; une el trabajo corporal y la simbolización en la acción, que supone el proceso en la formulación del acontecer escénico. Significa las palabras y los contenidos en consonancia al conocimiento del cuerpo y no de la acumulación, que no expresan algo para el sujeto y su realidad pues no están llevados a la experiencia –precisamente por los discursos de poder que predominan en la academia–, inscribiendo un trayecto en la relación con el conocimiento: es decir, la necesidad de incluir al cuerpo intencionalmente en el trabajo de posicionamiento del sujeto que supone el proceso en la formulación de la acción escénica. Esta formulación se inicia con la impresión del mundo del sujeto en el mundo, todavía sin saber que va a enunciarse porque:

El campo pre-personal está constituido por una pluralidad de ‘sujetos’ (‘soy muchos’, dice el cuerpo) y sus mundos correspondientes. Cada sentido, desarrolla Merleau-Ponty, constituye un ‘mundo’, un universo que resulta, en principio, inaccesible para otros, y que, no obstante, puede traducir o simbolizar en su propio ámbito las cualidades de los otros (...). La ‘diferencia’ –el ser como diferencia– en cuanto categoría ontológico-fenomenológica empieza a operar primitivamente desde nuestra experiencia sensorial y desde el campo sensorial; no espera a la existencia de los sistemas lingüísticos o semiótico-culturales para aparecer (256) [7].

La psicomotricidad nos permite visualizar el trabajo del cuerpo como un proceso donde el sujeto aprehende y es aprehendido por la acción que tiene; donde el adentro y el afuera se encuentran en una línea de continuidad y relación permanente; donde ser es simultáneamente tomar y ser tomado: donde se es la condición–constitución al mismo tiempo. En los procesos de enseñanza-aprendizaje para la formación actoral, al igual que en la psicomotricidad, se toma como eje vertical lo que se refiere al universo del sujeto –es decir, a su cuerpo–, y como eje horizontal al mundo, en donde cuerpo y mundo forman un todo estructurado y dinámico, es decir abierto; donde la acción y el acto en su ‘diferencia’, marchan sin esperar el discurso, ya que éste aparece en la relación de todos los elementos que participan en el acontecer escénico.

Desde esta perspectiva, el sujeto se encuentra abierto al mundo, en el que es fundamental tomar en cuenta el “pre–personal” como condición para su posicionamiento y disposición a lo nuevo y lo creativo, donde el “pre” posibilita arribar a la presencia (de la acción al acto); en donde el pasado y el ahora potencializan el consigo mismo y con el y lo otro. El “pre” es la condición y constitución del adentro y el afuera, el cual coloca al sujeto en una plataforma que le revela la capacidad de reconocer el vínculo bajo el presupuesto merleauPontiano, es decir: su mundo en el mundo y el mundo del otro en su mundo que, al relacionarse, generan un tercer mundo que es el espacio de creación.

Cuando el sujeto califica, censura o repite, va en contra del pensamiento abierto, y se pone en tensión el y lo otro, impidiendo la acción dinámica del pensamiento abierto e imposibilitando con ello la creación. Si no hay dinámica en el pensamiento, es decir, la acción en el acto y el acto en la acción, no hay topología: esto significa que el pensamiento se vuelve lineal, predominando un eje que se aísla de la ecuación (ya sea el eje vertical u horizontal), que no permite ser atravesado. Un eje que no está atravesado niega la posibilidad de diálogo: no reconoce su falta (en lenguaje lacaniano); se previene contra el dolor y se separa del otro/de lo otro, porque esto implicaría asumir un riesgo, sin el cual no se puede construir mundo, que es lo que permite movilizar al sujeto y movilizar al otro. El problema es el proceso de formulación de la acción y del acto, en la definición de Gérard Mendel (21) [8]: “La acción es el proceso mental que se produce antes del acto, durante el acto y después del acto. Antes del acto, (...) el *pre–acto*, (...): el *proyecto*, el *deseo*, la *motivación*, la *voluntad*, la *deliberación*, la *decisión*, el *sentido*, etc.”. Todo lo que habita en el cuerpo antes de pasar al acto en la escena, coloca al actor/actriz en un proceso en el cual puede percibir la simultaneidad del acontecer, ya que: “la acción no es sólo el pre–acto, sino también la búsqueda, durante el acto, del proyecto de acción elaborado durante el pre–acto. Asimismo, la acción es, después del acto, la reflexión sobre cómo se ha realizado el acto”.

Este proceso, se vuelve más complejo y difícil de entender en la actuación, porque las premisas son reaccionar con verdad ante un estímulo ficticio y entender la noción de bifrontalidad tavrana (el actor sabe qué va a pasar y el personaje no). En esta lógica, “la realidad de una actriz, en cuanto que es actriz, consiste en negar su propia realidad y sustituirla por el personaje que representa” Ortega y Gasset (79) [9], se vuelve perturbador ser testigo de una persona que niega su realidad y la sustituye por otra si se piensa fuera del contexto de la escena teatral. El espectador se preguntaría que tuvo que haberle pasado al sujeto para cortar con la realidad, ¿qué lo detonó? X niega su realidad para sustituirla por otra: en una transgresión de los límites, atraviesa el umbral entre la realidad

y la locura, se borra el espacio entre el inconsciente y el consciente; su yo, ya no es su yo: es un otro. Este es el universo al que se enfrenta el actor/la actriz al crear un personaje, que puede ser increíblemente violento si no entiende el proceso de formulación de la acción para pasar al acto, desde una plataforma de seguridad, y cruzar el umbral de la realidad a lo real que significa el ser otro en escena. La psicomotricidad nos brinda los elementos para la reflexión de lo planteado; la noción del cuerpo como Yo, la intersección del cuerpo psíquico y el cuerpo anatómico como la unión del afecto con lo motriz, donde se puede ver la condición–constitución del sujeto como unidad, desde el origen hasta su pronunciamiento en escena. El actor/actriz, se vuelve autor de sus posibilidades corporales, integra todos los procesos psicomotores en un solo impulso para el acontecer en el teatro siendo un cuerpo escénico.

El cuerpo escénico escribe con su cuerpo, se enuncia en la escritura siendo lo escrito. Escribir con el cuerpo, como la acción–acto en la escena, lleva a la reflexión que propone Calmels sobre el acto de escribir como la integración del cuerpo y la palabra: “La palabra es inasible sin cuerpo, sin cuerpos”, es donde se revela la palabra escrita como representante de la ley, la lucha entre el sujeto y las instituciones, declarando que es necesario estar atentos en el análisis para no dejarse llevar por dogmas, y poder ubicar a quien aprende a escribir “en un proceso fundamental de enriquecimiento del universo simbólico” (15,16,19) [10].

En los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación actoral, se espera la articulación del cuerpo, la palabra y el gesto. La preocupación reside en cómo equilibrar el impulso y la forma en la escena como un texto. Si los cuerpos están deshabitados, si las y los maestros predicamos con el ejemplo de un cuerpo simulado, el cuerpo escénico se vuelve un presupuesto teórico inalcanzable, lejano. El equilibrio al que aludimos no puede darse en abstracto: tiene que suceder en la acción. La articulación del cuerpo, la palabra y el gesto tiene como objetivo el pronunciamiento; el pronunciamiento es vital para el texto escénico, que es, como cualquier texto, el resultado de un acto discursivo. Hemos escuchado en la academia numerosas veces que la técnica y la disciplina hacen libre al sujeto, pero esto funciona siempre y cuando logre articularse con ellas, si no el nivel de frustración puede causar trastornos que le inmovilicen, al grado de no saber quién es y en dónde quedó su deseo. Lo anterior supone un equilibrio en la enseñanza que en la práctica no se observa, que en la escena que procura y promueve el Ciclo Formativo del mapa curricular no se vive, pues se deja de lado que ese acto maravilloso de sublimación, simbolización, de creación que hace dichoso al sujeto, no es posible por la realidad en que vive (injusticia, desigualdad, pobreza, violencia, etc.): se necesita un mínimo de

condiciones para poder acceder al aprendizaje que lo hará libre para poder pronunciarse con libertad. La problemática en la formación actoral es que la academia juega muchas veces a ser una burbuja externa a la realidad, negando con esto al sujeto e impidiendo el cuerpo escénico que tanto ansía.

EL CUERPO PANDÉMICO, UNA ANÉCDOTA SOBRE LA PRODUCCIÓN Y RECEPCIÓN DE SENTIDO

Varios estudios y/o artículos han surgido con respecto a los efectos que la pandemia ha ejercido en los sistemas educativos en varias partes del mundo. La fuerte necesidad de las universidades, por ejemplo, de seguir adelante con clases sin que estudiantes y cuerpo de docentes tuvieran la infraestructura adecuada para dicha educación a distancia, fue una de las más abordadas. Las numerosas implicaciones económicas, sociales, afectivas; la politización de la salud; la omnipresencia de la posverdad, la manipulación de la información, las teorías conspirativas y la opinión pública en su más dañina forma obtenida en todos estos años, se volvieron parte fundamental de nuestra realidad. Sin embargo, el seguir adelante con clases obviando la infraestructura de estudiantes y maestros, para tomar el ejemplo antes mencionado, subrayan una postura en la que se niega la realidad del sujeto y se le exige al sujeto hacer de la academia un espacio, casi un paréntesis, donde su contexto personal no es importante, metiendo a todos los actores del sistema educativo en una continua y violenta paradoja: esto tiene que seguir, a pesar nuestro, incluso a nuestro costo, donde el coronavirus se convirtió en “un código de clasificación de las llamadas actividades imprescindibles, donde lo único que está permitido es que vayamos a trabajar o trabajemos en teletrabajo como signo de que estamos viv@s” (120) [11]. La idea de la educación se volvió inmediatamente más fuerte que la educación en su sentido originario, y esa idea ha sido y seguirá siendo atravesada por fines que poco o nada tienen que ver con la educación.

Con el teatro no fue distinto. Económicamente, la fuente de ingresos se redujo a funciones por plataformas virtuales que, como nuevo medio de producción, dependía de todo excepto de las capacidades escénicas del sujeto. Algunos creadores decidieron parar, pues las plataformas virtuales implicaban un intermediario, inexistente en las artes escénicas. Sea como fuere el caso, en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación actoral se vivió un periodo bastante complejo. ¿Cómo enseñar a actuar a través de una pantalla, a merced de la luz, la buena o mala conexión al internet, el número de dispositivos disponibles para una familia cuyos integrantes, todos o la mayoría, tenían que hacer uso de ellos? ¿Cómo pedirles a las y los estudiantes que conectaran significativa-

mente consigo mismos y exploraran su mundo interno, cuando su espacio estaba siendo físicamente compartido por otras personas? ¿Cómo pedirles que se movieran con libertad cuando muchas y muchos apenas y tenían espacio, cuando su espacio, el de lo privado e íntimo, tenía que ser el espacio de creación y exploración? ¿cómo dar clases de teatro cuando el teatro mismo estaba en pausa?

En cuanto a estrategias pedagógicas, al menos en el CUT, se nos invitó a adaptar nuestros programas a plataformas virtuales. Algunos lo hicimos, otros no. Los que lo hicimos nos enfrentamos a prueba y error: nunca habíamos vivido una situación parecida y no nos habíamos hecho las preguntas correctas porque desconocíamos lo que sucedería, por un lado; por el otro, lo que muchas y muchos necesitaban era un espacio de contención y terapia, y las y los maestros, que nos sentíamos igual que las y los estudiantes, carecíamos de herramientas para proporcionarles lo que requerían. Los que no, reforzaron la postura de la negación de la realidad, por lo tanto, la negación del sujeto. Ambas actitudes, no obstante, se volvieron una predicación en la relación del estudiante-maestro y abonaron a la caracterización del cuerpo deshabitado y el cuerpo simulado, respectivamente, para la generación de conocimiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación actoral, lo que llevó a nuestra reflexión del cuerpo pandémico como un acaecer de los anteriores.

El cuerpo en esta pandemia se volvió un enemigo amenazante: es él quien se enferma, es él quien produce el contagio, es él quien nos traiciona:

Incapaz de librarme del sentimiento de identidad con el propio cuerpo, estoy confrontado al mismo tiempo con él, como con una realidad extraña que me puede aplastar por su insensibilidad para conmigo, por su incapacidad de amistad precisamente con esa realidad que es mi yo (76) [12].

El cuerpo se volvió un otro confrontado a mi yo. De nuevo, en sus fluidos, en sus secreciones, en su exposición al exterior, hallamos el origen a la corrupción. La disociación, que ya estaba presente en nuestra sociedad, se hizo inminente. En el otro (incluyendo al cuerpo) y lo otro se encontró la raíz del mal. El cuerpo dio visibilidad a la invisibilidad del virus. El cuerpo “sano” se volvió una marca de diferenciación social más en el sistema hegemónico que nos domina. La narrativa de un cuerpo óptimo y siempre saludable fue adoptada por el capitalismo y explotada en todas sus variaciones: ese cuerpo, sin embargo, ese cuerpo aséptico e inmutable nos excluye una vez más de la vida. Desconocer

al cuerpo, permitió un extraño consuelo: el yo puede, al menos, ser gobernado en un contexto que se escapa de nuestro control.

Con el cuerpo deshabitado, en la formación actoral, se reforzó la negación de la realidad y del sujeto mismo, a salvo en el confinamiento de las plataformas virtuales y un programa de estudios que no sufrió ningún cambio, o lo hizo como un *impasse*. En un esfuerzo por mantener nuestro propio ánimo a flote, cometimos el error de basar los procesos de enseñanza-aprendizaje en pandemia en la promesa de que pronto sería como antes, que regresaríamos a la normalidad, que esto pasaría antes de darnos cuenta. El ‘antes de’ se volvió un referente confuso, dislocado de la propia experiencia tanto de las y los estudiantes como de las y los maestros; el ‘después de’ una inalcanzable y abstracta esperanza fundada en que el teatro siempre sobrevive. Futurizar usando el pasado inmediato, imposibilitó uno de los principios escénicos más importantes: el aquí y ahora.

El cuerpo simulado, simultáneamente, alcanzó proporciones absurdas. Las y los maestros no teníamos derecho a sentirnos, estar en nos. Además de la duplicación de nuestras labores⁵, sobre todo de las asignaturas “teóricas” (cuyo presupuesto fue que no tendríamos problemas en seguir como siempre por la naturaleza de nuestras clases), tuvimos que fingir un bienestar frente a las y los estudiantes. Negamos el cuerpo a favor de la idea del ‘antes de’ que justificaba el ‘mientras’. La división entre cuerpo y mente, a través de las asignaturas teóricas y prácticas y sus posibilidades en plataformas virtuales, abismó los procesos cognoscitivos de un cuerpo escénico. El yo de la y el maestro quedó estigmatizado como un rasgo de egoísmo y traición educativa: su realidad reemplazada por aquella de la academia. Seguir adelante, ser optimistas, dar ánimos, comprender, ser empáticos, que las y los estudiantes lleguen en tiempo y forma a la conclusión de sus estudios, sacar provecho a lo que sí se puede hacer (teóricas); en fin, todo lo que se nos decía y nos decíamos añadía a nuestra figura un poder sobrehumano y asfixiante. El cumplimiento de estas expectativas para no bajar la productividad y la eficiencia resultó en la renuncia del sujeto fuera de la academia, y el deseo, nuestro deseo, se estableció como algo fuera de este mundo.

En la escisión del yo y el cuerpo, también observamos cómo se llevó al centro fuera de sí, a las pantallas: el gran punto de ubicación no podía estar en aquello que ponía al yo en riesgo. La virtualidad permitió el anonimato, la falta de responsabilidad, la inmediatez, la

⁵Aprender a impartir clases con herramientas virtuales; aprender a dar contención; titular a todos los asesorados para aprovechar “estos tiempos”, aunque “estos tiempos” implicaban juntas extraordinarias periódicas, capacitaciones sobre educación a distancia, clases, comisiones, etcétera.

comodidad. La presencia, el contacto, lo colectivo, aunque añorados, adquirieron nuevos significados en su prohibición: el virus también se volvió semiótico.

Cuando el teatro abrió sus puertas, esto fue notorio y no sólo por los protocolos de seguridad. El cada vez más reducido público que ansiaba el 'antes de', se enfrentó a una distancia no sólo física: regresar al teatro implicaba regresar al cuerpo, de otra forma no se daría la comunión, el nosotros escénico. Y regresar al cuerpo es el yo abrazando su realidad: una que nos ha costado, que nos duele, que tememos.

Nosotras tuvimos la experiencia de volver presencialmente al CUT con una puesta en escena que había sido trabajada en plataforma virtual al principio de la pandemia. Fue revelador reconocer, después de un año y medio, los estragos que la pandemia tenía en nuestros cuerpos. El nivel de atención de todas y todos era el mínimo. Existía un miedo velado al contacto. Las voces estaban apagadas, sin proyección, sin fuerza. A pesar de la comprensión de algunas situaciones dramáticas, costaba más que nunca hacer la traducción a la experiencia escénica y al cuerpo (división cuerpo-mente). El contacto visual también estaba perdido, porque involucraba estar frente a frente: reflejarse en los ojos del otro y caer en uno mismo. La gestualidad del rostro era nula por el uso de los cubrebocas: la expresión estaba limitada y los cuerpos debilitados. La energía era equivalente a la energía frente a pantalla; de pronto el horizonte se extendía y daba la sensación de mucha vulnerabilidad y de extravío. Y había un enojo notorio, una idea de cubrir en pocos meses lo perdido desde que comenzó el coronavirus, como si hubiéramos estado dentro de un paréntesis, suspendidos. En el teatro, el equívoco es el mayor de los maestros; sin embargo, todas y todos teníamos cero tolerancias a la frustración, como si fuera preponderante alcanzar algo que se nos había escapado y nos había dejado atrás, retrasados frente a la vida. Esta idea de desajuste frente a lo que tendría que ser, hizo que las faltas callaran el deseo, la voluntad del teatro, por un sentimiento de merecimiento a la sobrevivencia.

Y esto se extendió a la recepción. Fue curioso observar cómo en esta obra de teatro, que jugaba simultáneamente con dos focos escénicos, había gente en el público que no usaba el cuello para voltear de uno a otro: acostumbrados a un pequeño cuadrado y a los límites de los dispositivos electrónicos, elegían un punto enfrente de ellos, aunque eso implicara sacrificar la lectura del texto escénico. No moverse, no hacer ruido, no molestar, no evidenciar un efecto de presencia en el mundo: un doloroso encuentro.

El cuerpo pandémico no tiene pulsiones, solo expectativas. El cuerpo pandémico no tiene voluntad, sólo opinión: usa la voz como un reclamo y no un pronunciamiento; reducidas sus fuerzas, pareciera que hiberna para cuando la vida sea lo que tendría que ser, lo

que se prometió que sería en las narrativas que nos configuraron. El cuerpo pandémico no es acción, sólo falta: una deuda de todo y todos que dejó al yo reducido a un avatar en un destino de algoritmos. El cuerpo pandémico es un peligro para las artes escénicas y para la dialéctica entre sujeto y realidad, porque “la razón de que toda vida humana encuentre su narración y que en último término la historia se convierta en el libro de narraciones de la humanidad, con muchos actores y oradores y sin autores tangibles, radica en que ambas son el resultado de la acción” (208) [13].

UN INTENTO DE CONCLUSIÓN

La complejidad y la dimensión de la unión de lo objetivo y lo subjetivo para lograr apropiarse de uno mismo, es el único camino que posibilita la creación. Si el sujeto se coloca en el espacio-tiempo bajo la voluntad del encuentro, hace de su cuerpo el medio, la forma y el contenido de su enunciación en una narración que no lo invalide. El cuerpo escénico es sujeto y realidad, voluntad única y siempre propia a favor de la experiencia del aquí y ahora teatrales, en presencia y comunión de otro, de lo otro que soy yo.

El trabajo para hacer de un cuerpo pandémico un cuerpo escénico es desmedido: tenemos que empezar por romper la idea de la burbuja académica, colocarnos en la vida y hacer de la experiencia sujeto-realidad, de la acción, una fuerza abierta de pronunciamiento, donde el cuerpo mismo sea la narración del yo-de mi voluntad de ser. Debemos entender que, en los procesos de enseñanza-aprendizaje “la actividad cognitiva está cargada afectivamente, en el sentido de que es valorada por el placer que es capaz de provocar (...) en sí misma” (35) [14]; si seguimos replicando modelos donde la relación en la formación son cuerpos deshabitados y cuerpos simulados, la actividad cognitiva se invalida o se vuelve un espacio más de violencia para ambas partes.

La acción es un acto de resistencia, un derecho a réplica ahí donde se cree que todo está dicho: vayamos con paciencia, démonos tiempo, iniciemos buscando las palabras que nos pronuncian, escribamos sin detener la búsqueda, como cuando queremos encontrar en la mirada del otro el mundo que nos atestigua. En el acto de escribir es donde se usa más el cuerpo, es, donde se integran todos los procesos psicomotores; pensaríamos que es correr o caer al vacío en el juego, pero no, es escribiendo: por lo tanto, es el juego de todos los juegos... Hagamos, pues, de nuestros cuerpos la escritura que nos abrace en la celebración del acontecer, seamos parte de la retórica del cambio y firmemos esta historia.

BIBLIOGRAFÍA

- [1] SPIVAK, G. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno?. En: *Orbis Tertius*. Vol. 3, Núm. 6.
- [2] CHAKRABARTY, D. (2008). Introducción. La idea de provincializar Europa”. En: *Al margen de Europa*. Barcelona: Tusquets, 29-34.
- [3] GUHA, R. (2002). “Las voces de la historia. En: *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Crítica, 17-32.
- [4] FOUCAULT, M. (2016). El origen de la hermenéutica de sí. Conferencias de Darmouth, 1980. México: Siglo XXI.
- [5] STIRNER, M. (2019). El único y su propiedad. Madrid: Sexto piso.
- [6] AUCOUTURIER, B. y LAPIERRE, A. (1977). *La Educación Psicomotriz como Terapia “Bruno*. Barcelona: Ed. Médica y Técnica.
- [7] RAMÍREZ, M.T. (2013). *La filosofía del quiasmo. Introducción al pensamiento de Merleau-Ponty*. CDMX, México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- [8] AUCOUTURIER, B. y MENDEL, G. (2004). ¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto? El lugar de la acción en el desarrollo psicomotor y la maduración psicológica de la infancia. Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- [9] ORTEGA Y GASSET (1982). *Ideas sobre el Teatro y la Novela*. Madrid: Alianza Editorial.
- [10] CALMELS, D. (1998). *El Cuerpo en la Escritura*. Buenos Aires. México: Ediciones Novedades Educativas.
- [11] GALINDO, M. (2020). *Desobediencia, por tu culpa voy a sobrevivir*. En: *Sopa de Wuhan*. Editorial ASPO.
- [12] KOLAKOWSKI, L. (2006). *La presencia del mito*. Buenos Aires: Amorrortu.
- [13] ARENDT, H. (2018). *La condición humana*. México: Paidós.
- [14] SCHAEFFER, J-M. (2005). *Adiós a la estética*. Madrid: La balsa de la Medusa.

PSICOMOTRICIDAD: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL TRABAJO EDUCATIVO DOCENTE PARA ATENDER A ALUMNOS QUE SUFREN MALTRATO INFANTIL A NIVEL PRIMARIA

ADAIRIS SÁNCHEZ LINARES*

*Licenciada en Educación Primaria laborando como docente en la Secretaría de Educación Pública en la Ciudad de México. Maestra en Psicomotricidad por el Colegio Internacional de Educación Superior. ada78sali@gmail.com.mx

Recepción: 02 de febrero 2022/ Aceptación: 09 de mayo 2022

RESUMEN

El tema del maltrato infantil es sin duda lo que día a día se vive en cualquier parte del mundo. Organizaciones se esmeran en hacer una concientización de este fenómeno social que empaña a la niñez y que también se ve afectada en el ámbito escolar.

Los docentes hacen frente a esta problemática expresando frustración por no conocer la forma más apropiada de tratarlos. El presente trabajo pretende hacer una reflexión sobre cómo otras disciplinas y en específico la psicomotricidad, puede aportar herramientas para apoyar a estos niños y a sus familias. Es importante que cualquier profesional que desarrolla su trabajo en el área de humanidades, se encuentre en continua preparación y así poder brindar orientación asertiva.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje, conducta, docentes, emociones, esquema, familia, imagen, juego, maltrato infantil, psicomotricidad.

SUMMARY

Child abuse is undoubtedly a problem experienced every day in any part of the world. Organizations strive to raise awareness of this social phenomenon that tarnishes children and is also affected in the school environment.

Teachers face this problem expressing frustration for not knowing the most appropriate way to treat it. This paper aims to reflect on how other disciplines, and specifically psy-

chomotricity, can provide tools to support these children and their families. It is important that any professional who develops his work in the area of humanities, is in continuous preparation and thus be able to provide assertive guidance.

KEY WORDS: learning, behavior, teachers, emotions, scheme, family, image, game, child abuse, psychomotricity.

RÉSUMÉ

Le problème de la maltraitance des enfants est sans aucun doute ce qui se passe chaque jour dans n'importe quelle partie du monde. Des organismes s'efforcent de sensibiliser à ce phénomène de société qui ternit les enfants et se répercute également en milieu scolaire.

Les enseignants sont confrontés à ce problème en exprimant leur frustration de ne pas connaître la manière la plus appropriée de les traiter. Cet article vise à réfléchir sur la façon dont d'autres disciplines, et plus particulièrement la psychomotricité, peuvent fournir des outils pour soutenir ces enfants et leurs familles. Il est important que tout professionnel qui développe son travail dans le domaine des sciences humaines, soit en préparation continue et soit ainsi en mesure de fournir des conseils affirmés.

MOTS CLÉS: apprentissage, comportement, enseignants, émotions, schéma, famille, image, jeu, maltraitance, psychomotricité.

INTRODUCCIÓN

MALTRATO INFANTIL

La OMS define el maltrato infantil "como los abusos y la desatención de que son objeto los menores de 18 años e incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial que puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. La exposición a la violencia de pareja también se incluye a veces entre las formas de maltrato infantil" (1) [1].

Los perpetradores suelen ser los padres u otros miembros de la familia, los cuidadores, amigos, conocidos, desconocidos, personas investidas de autoridad (maestros, militares, funcionarios de policía, sacerdotes), empleadores, profesionales sanitarios u otros niños.

Algunas instituciones como la Comisión Nacional de los Derechos Humanos definen el maltrato infantil como todo acto u omisión encaminado a hacer daño, aún sin esta intención, pero que perjudique el desarrollo normal del menor.

Sassano y Tuñó hacen referencia a algunas definiciones de Bringiotti sobre el maltrato infantil, “es cualquier acción no accidental, por parte de los padres o cuidadores, que provoque un daño físico o enfermedad en el niño o lo coloque en grave riesgo de padecerlo -golpes y moretones, quemaduras, fracturas, torceduras, dislocaciones, heridas o raspones, señales de mordeduras humanas, cortes o pinchazos, lesiones internas, fractura de cráneo, daño cerebral, asfixia o ahogamiento[...] El maltrato emocional es la hostilidad verbal crónica en forma de insulto, burla, desprecio, crítica y amenaza de abandono y constante bloqueo de las iniciativas de interacción infantiles -desde la evitación hasta el encierro- por parte de cualquier miembro adulto del grupo familiar” (36) [2].

LA FAMILIA

Los padres o cuidadores responsables son aquellos que proporcionan las herramientas para resolver conflictos de forma asertiva, quienes con su actuar enseñan la forma de relacionarse con los demás en círculos de respeto, sin embargo, la violencia, en la mayoría de los casos, se vuelve una forma de vida, un mal hábito, hasta que se logra erradicar de la vida de la persona, mediante múltiples disciplinas y diversos apoyos.

Los niños en edad escolar viven el abandono parental, sobre apremio sexual, exceso de información por los diferentes medios y poco tiempo para construir experiencias formativas, que sus tareas de aprendizaje requieren, debido a lo cual están vulnerables a condiciones de violencia, promiscuidad, abuso sexual, delincuencia, farmacodependencia y otras de las llamadas patologías sociales. Unido a esto, los estilos de crianza, “entendiendo por estos los saberes, las actitudes, en que comprenden los padres o tutores, asuntos relacionados con la alimentación, la higiene personal, la educación, lo relacionado a la salud y los ambientes físicos y sociales” (41)[3].

Estas prácticas que realizan los padres atienden a las mismas que en muchas ocasiones aplicaron con ellos. En algunos estilos de crianza se considera válido el maltrato como una forma de educar, o incluso una forma de ser.

Es así como, en atención a una madre de familia sobre la conducta de su hijo, quien tenía acciones violentas con sus compañeros, la madre tuvo una reacción inesperada al darle una cachetada al niño, diciéndole que lo que hacía no estaba bien.

En la mayoría de los casos que a nivel primaria se atienden, los padres se encuentran en situaciones emocionales inestables, expresan frustraciones, es cuando el docente puede comprender el actuar violento del niño o adolescente, como consecuencia del desajuste emocional de los padres.

La historia de vida de los adultos que se encuentran criando a niños y adolescentes es sumamente importante, ya que esta influye como un acto hereditario. Las historias de los padres son la herencia de heridas que tiempo después afecta a los hijos, la llamada transmisión generacional.

“La parentalidad concierne a la figura de los padres, sujetos que tienen una historia, como también una prehistoria. Y en la medida en que los progenitores estén afectados por situaciones traumáticas no elaboradas, tanto en su historia o en su prehistoria, inevitablemente esto repercutirá en el ejercicio de su parentalidad, pudiendo llegar a provocar todo tipo de síntomas en sus hijos” (1) [4].

AFECTACIONES EN NIÑOS DE NIVEL PRIMARIA

El maltrato infantil se ve reflejado cuando un niño que sufre algún tipo de violencia presenta afectaciones en sus relaciones personales, problemas de aprendizaje y conducta.

El niño que lo sufre no rinde completamente en la escuela, no desarrolla habilidades ni aptitudes emocionales ni cognitivas y sin duda por estar en edad escolar, se verá afectado en su aprendizaje.

Son vulnerables ya que dependen de sus padres o tutores y que, desafortunadamente, pueden ser los causantes del maltrato, llegando a vivir durante años los estragos de la violencia, podemos entonces pensar que muy probablemente, en estos años, los docentes estarán trabajando con alumnos llenos de ira, frustración, tristeza, depresión.

La Psicóloga Sonia Williams de Fox, menciona que “las escuelas experimentan realidades complejas en sus alumnos, y día a día, los docentes deben enfrentar situaciones de desmotivación, apatía, *violencia*, dificultades atencionales, conflictos y dificultades de índole cognitivo y emocional. Justamente por ello, las escuelas son contextos de vital importancia en donde prevenir y promover una buena salud emocional, física, mental y social, que asegure el bienestar de sus alumnos y del personal profesional” (1)[5].

Menciona también que se debe superar el viejo modelo y promover este nuevo enfoque donde las escuelas no sólo promuevan y motiven las capacidades cognitivas sino tam-

bién el bienestar físico y psicológico de los alumnos, trabajando desde la educación socioemocional.

Es importante reconocer que el maltrato infantil, tiene sus alcances en varios sectores de nuestra sociedad, es por ello necesario aportar diversos recursos que favorezcan, en el ambiente escolar, el bienestar de cada niña, niño y adolescente para un desarrollo sano.

EDUCACIÓN BÁSICA: PRIMARIA

Actualmente el Plan y Programas 2017 para la educación básica, contiene un apartado llamado Áreas de Desarrollo Personal y Social, que ubica una nueva asignatura llamada educación socioemocional, donde espera que los alumnos desarrollen habilidades, comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que les permitan aprender a conocerse, cultivar la atención, tener sentido de independencia y confianza en sus capacidades, entender y regular sus emociones, establecer y lograr metas positivas, mostrar empatía hacia los demás, establecer y mantener relaciones interpersonales armónicas.

La propuesta que hace el Plan y Programas permite trabajar mediante ejercicios de respiración, relajación, reflexión mediante el planteamiento de lecturas que sugieren dilemas de carácter éticos y morales, donde los alumnos, mediante el diálogo, expresen soluciones acertadas que ayuden a la sana convivencia.

Si bien esta asignatura brinda apoyo para la convivencia armónica, debe complementarse con una conciencia sobre la violencia, empezando con los niños, padres y docentes, para que puedan relacionarse con los demás.

En México, en el Sistema Educativo, se lleva a cabo una reunión mensual donde los docentes de cada escuela se reúnen para tratar asuntos relacionados a los proyectos de mejora escolar, analizar temas como la mejora de los aprendizajes del alumnado y temas concernientes a la comunidad escolar.

Durante estas reuniones se exponen de forma profesional, casos específicos sobre las problemáticas e incidencias de alumnos que se identifican con algún tipo de problemática, incluso las relacionadas con el maltrato infantil y sus manifestaciones: falta de disciplina, problemas de aprendizaje, falta de atención en clase, control de emociones, agresión entre compañeros, agresión hacia los docentes.

Existe una gran preocupación por parte de los docentes quienes no pueden sólo mirar e ignorar la situación, las reuniones buscan dentro de sus posibilidades, brindar una aten-

ción, apoyo y acompañamiento a los alumnos, y a su vez también un acompañamiento al docente para ofrecer herramientas que puedan ayudar al trabajo dentro de las aulas.

En la actualidad las estrategias pedagógicas y las técnicas que involucran el desarrollo cognitivo no han sido suficientes y es necesario poder realizar propuestas diferentes. La psicomotricidad cuenta con aportaciones para ayudar a un grupo tan vulnerable como es la infancia en nuestro país, permite tener un enfoque más amplio del desarrollo físico, psicológico y emocional del niño.

Ante este reto los docentes han aprendido a seguir la indicación que da el sistema educativo mediante guías y programas impresos, con cuadernillos para los maestros y otro para los alumnos, cumpliendo con sólo una parte del proceso, el conocimiento.

Es así como las estrategias que se han puesto en marcha ayudan en un momento, pero ante una sociedad cambiante y en movimiento, necesitamos acompañarnos de otras disciplinas.

La psicomotricidad ofrece acompañamiento a través del movimiento, para completar el proceso que, de algún modo, ha iniciado en una lucha por disminuir el maltrato infantil desde un trabajo global y de inclusión.

Definitivamente existen muchos factores, sin duda un cambio en la práctica docente puede ayudar, contribuir en los procesos, no sólo cognitivos, sino también emocionales de estos alumnos.

EL JUEGO PARA LOS DOCENTES

Algunas de las situaciones que se observan en la práctica docente a nivel primaria es que la mayoría de los profesores han perdido su primer amor, es decir, lo que debiera ser un ambiente propicio para el aprendizaje, ahora es monótono y aburrido.

En la formación como normalistas, se propone hacer uso de lo lúdico para la enseñanza de aprendizajes; la dificultad es que lo que ahora se entiende por lúdico sólo hace referencia a actividades “algo divertidas” y que proporcionen aprendizajes. Propuesta que no es suficiente para niños que se han vuelto más demandantes, en una sociedad que se va caracterizando por la tecnología y que envuelve a las personas en zonas de confort cada vez más difíciles de penetrar.

En situaciones normales los docentes ya no juegan, se considera una desorganización del ambiente y la disciplina que se pretende tener en el aula; además porque los adultos

han olvidado cómo jugar. Entonces surgen las siguientes interrogantes: ¿el docente sabe jugar? ¿conoce su propio cuerpo? ¿disfruta del juego? ¿por qué temen jugar con sus alumnos?

Para el psicomotricista, el juego corporal es una modalidad lúdica en donde su mirada se centra en el modo en que la persona resuelve las acciones que realiza en el desarrollo del juego, sean éstas intencionales o automáticas, conscientes o inconscientes. Una mirada que prestará atención a la calidad de las acciones corporales en sí, coordinaciones, gestos, posturas, actitudes, como a la calidad simbólica que en ellas y en el juego elegido se despliega (160) [6].

Es así como se pretende que los docentes puedan vivenciar el juego corporal, trabajando principalmente en la imagen y el esquema corporal, brindando así una herramienta para recuperar el conocimiento del cuerpo, su representación y entender el lenguaje corporal para poder identificar datos de alarma en niños que sufren maltrato y poder así canalizarlos con especialistas.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ

La propuesta psicomotriz tiene por objetivo sensibilizar a los docentes y así comprendan la importancia que tiene la estructura de la imagen y el esquema corporal, y mediante el juego, puedan acercarse a los niños que no estructuran de forma adecuada por el maltrato que viven.

La organización del esquema corporal constituye uno de los objetivos prioritarios de la educación psicomotriz, dado que el establecimiento de una adecuada relación entre el Yo y el mundo exterior va acompañado necesariamente de la correcta representación mental del propio cuerpo (61) [7].

La imagen corporal es fundamental para la elaboración psíquica del individuo, permitiendo las relaciones personales.

Se pretende realizar un taller para trabajar inicialmente, con sólo tres ejes rectores: juego, esquema e imagen corporal, donde se pueda fomentar el interés del docente por la psicomotricidad, como parte de su formación continua.

Las sesiones de 45 minutos se realizarán durante las juntas de consejo técnico, una vez al mes, haciendo uso de los materiales con los que cuenta la escuela (colchonetas, aros, conos, pelotas, cuerdas, paliacates) con el siguiente orden:

- Reunión para recordar reglas. Explicación breve de lo que se va a realizar.
- Juego libre con materiales proporcionados.
- Juego simbólico y/o juego dirigido.
- Expresión creativa de su experiencia.

- Relajación y reunión para narrar su experiencia.

TEMA: ESQUEMA CORPORAL

Objetivo: Identificar su esquema corporal.

Tiempo: 45 min.

Sesión 1

Inicio. Se recibe a los integrantes con palabras de bienvenida y en fila ingresan al salón siguiendo un camino de huellas hasta llegar a la zona de trabajo.

Desarrollo. Comienza la canción del “coquito” para capturar su atención, romper el hielo y nombrar reglas.

Se les solicita identificar con diversas partes de su cuerpo puntos de apoyo: Primero punto de apoyo en sus pies. ¿Cómo te apoyas con tu cabeza? ¿y con tus brazos?

Ahora su punto de apoyo será con uno de tus hombros ¿Cómo lo realizarías con las palmas de tus manos? Apóyate en tus rodillas.

Se les indica que al escuchar la música se moverán libremente, pero al parar la música se colocarán en el punto de apoyo que se indique. Realizarán el ejercicio en tres ocasiones, después cambia la indicación a que lo realicen en parejas, tríos, cuartetos y finalmente todo el grupo.

Continuarán la actividad de moverse libremente, después seleccionan un emoticón de acuerdo a la emoción con la que se identifiquen en ese momento.

Sentados en círculo, realizan en conjunto una historia, relacionándola con la emoción que eligieron, el psicomotricista comienza la historia colocando el ejemplo y continuará el que se encuentra a su izquierda, hasta que cada integrante participe.

Cierre. Se recostarán con la mirada al techo, en círculo quedando sus cabezas al centro y sus manos de manera que, más adelante, a la indicación, podrán tomarse todos de la mano. Se les pedirá que cierren sus ojos y con música suave, se comenzará a leer un poema. Al terminar de leer se tomarán de sus manos y tratarán de identificar su respiración y la del otro. Abrirán suavemente sus ojos y se irán incorporando, hasta estar sentados. Voluntariamente expresan su experiencia.

TEMA: ESQUEMA E IMAGEN CORPORAL

Objetivo: Identificar su esquema corporal.

Tiempo: 45 min.

Sesión 2

Inicio. Se hace la rueda de entrada y se recuerdan reglas. Se les solicita caminar por el espacio identificándolo. El psicomotricista comenzará imitando algún animal invitando a los participantes a elegir uno y realizar lo mismo. Cuando escuchan la palabra depredador deberán quedarse quietos.

Desarrollo. Juego dirigido. Un participante voluntario va a imaginar que es un doctor, mientras los demás estarán acostados en colchonetas, imaginando que son los pacientes.

“El doctor” se pasea entre los enfermos ordenando levantar alguna parte del cuerpo como “pierna, brazo, etc.” Si el doctor indica el nombre de un paciente seguido de una acción, este debe correr a la colchoneta y acostarse en ella, cuando nombra a otro paciente, este cambia de lugar con el anterior. Los pacientes están atentos a las indicaciones.

Cierre. Jugamos al trenecito, vamos formando una sola fila, cuando estén formados se les pedirá que se den un suave masaje.

Por parejas, en un papel bon, van a dibujar su silueta, en la pose que ellos quieran, con ayuda de su pareja. Con un color o plumón van a señalar las partes que más encuentren más tensas y voluntariamente mostrarán su figura respondiendo a la pregunta: ¿A qué atribuyes esa tensión?

TEMA: JUEGO CORPORAL

Objetivo: reconocer la importancia del juego en su práctica profesional

Tiempo: 45 min.

Sesión 3

Inicio. Se realiza la rueda de entrada. Reconocen el espacio de forma libre. Se coloca música animada, el psicomotricista los invita a que con los materiales que se encuentran en el centro del salón (popotes de hule espuma, paliacates, telas, aros, cuerdas) inventen o reinventen un juego y lo compartan con los demás. Si nadie se propone, el psicomotricista lo inicia.

Desarrollo. El psicomotricista lo lleva al juego simbólico, realizando una narración que ellos deberán ir jugando.

Cierre. Se coloca música tranquila y se comienza a bajar el ritmo del juego, realizando una danza tranquila, donde elijan ser un elemento natural, deberán moverse de forma pausada. Se proporcionan hojas, plumones, masa, para que expresen lo que la actividad les provocó. Voluntariamente muestran su representación y se les da la palabra para que narren su experiencia.

Se pueden reflexionar en las siguientes preguntas: Las sesiones que hasta el momento hemos realizado ¿ayudarán a percatarnos de algún alumno que presente problemáticas que se relacionen con el maltrato infantil? ¿Cómo y por qué?

TEMA: IMAGEN, ESQUEMA Y JUEGO CORPORAL

Objetivo: Identificar su esquema corporal y conocer su imagen corporal.

Tiempo: 1 hora

Sesión 4

Inicio. Rueda de entrada, para dar inicio se le proporciona a cada docente una tela para que, acostados en colchonetas, procuren cubrirse en su totalidad, ya que van a imaginar que están dentro del vientre materno. Se acompaña la actividad con música tranquila.

Desarrollo. Llegó la hora de nacer. Se les da la indicación de que deben prepararse para conocer este mundo, a su tiempo estarán saliendo de las telas y comenzarán a mover su cuerpo de forma lenta, con estiramiento si les es placentero, procurando primero estar sentados, levantándose poco a poco, hasta colocarse de pie.

Con música más alegre se moverán libremente por el espacio a su propio ritmo, como cada uno lo desee con su tela o sin ella.

Se les entrega un globo que inflarán y con un plumón le van a colocar una cara pensando en la persona de mayor relevancia en su vida. Con otra canción van a bailar con su globo.

Cierre. Se les proporcionan diversos materiales para que, de forma creativa, personal, expresen su experiencia y voluntariamente la compartan.

TEMA: IMAGEN, ESQUEMA Y JUEGO CORPORAL

Objetivo: Importancia del esquema, la imagen y el juego corporal.

Tiempo: 45 min.

Sesión 5

Inicio. Se da la bienvenida a los docentes.

Desarrollo. Se prepara una plática sobre la importancia de mirar a los alumnos que viven el maltrato infantil y en la medida de las posibilidades de la escuela, de los docentes, contribuir con un mejor trato y atención a estas niñas, niños y adolescentes. Recordar la importancia de buscar diferentes formas de apoyo para los niños y sus familias.

Cierre. Se brindan los agradecimientos por la disposición de los docentes y autoridades que permitieron el desarrollo del taller. Se brinda información sobre psicomotricidad, qué es, cómo se pueden preparar, brindar información de la escuela.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Las niñas, los niños y los adolescentes merecen vivir libres de violencia, pero con reglas de convivencia claras. El mundo ya no necesita más jóvenes confundidos, con sufrimien-

to, para después convertirse en adultos con frustraciones, violentos dando continuidad al círculo del maltrato.

La existencia del ser humano en este mundo ya es difícil, en una sociedad que presenta violencia día a día, pero si confiamos que existen las profesiones enfocadas al cuidado de la vida humana, indiscutiblemente siempre habrá una esperanza de ser mejores.

La experiencia en psicomotricidad modifica, desde el interior, para generar una respuesta al exterior y se puede afirmar, sin dudarlo, que ese es el efecto que se puede obtener con alumnos que sufren maltrato: mejorar su condición de vida y de aprendizaje. Cuando un docente toma la decisión de prepararse en nuevas disciplinas, como resultado, podrá no sólo mejorar su práctica, sino ser más creativo como docente y así mejorar el servicio que ofrece a la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- [1] Organización Mundial de la Salud, Maltrato infantil. Fecha de consulta: 08 junio 2020. Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>
- [2] SASSANO, M. Y TUÑÓN. Agresividad y violencia. Aportes de la psicomotricidad para la niñez y la adolescencia, Revista Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales, agosto de 2001.
- [3] JORGE, E. & GONZÁLEZ, C. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. Informes Psicológicos, 17(2), pp. 39-66. Fecha de consulta: 03 marzo 2021. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a02>
- [4] ROZENBAUM, A. Parentalidad y transmisión generacional. Aperturas psicoanalíticas revista internacional de psicoanálisis. Número 049 2015
- [5] WILLIAMS DE FOX SONIA, TERRADO KAHELER DELFINA. Las capacidades socio-emocionales en la escuela: un nuevo reto para la educación (2017). Fecha de consulta: 03 marzo 2021. Disponible en: https://materiales.infed.edu.ar/plataforma/programas/Programa_Capacidades%20socioemocionales.pdf
- [6] BOTTINI, P. El juego corporal: soporte técnico-conceptual para la práctica psicomotriz en el ámbito educativo. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol. 22, núm. 2, agosto, 2008, pp. 155-163.

[7] MARTÍN DOMÍNGUEZ, D. Psicomotricidad e intervención educativa. Psicología Pirámide, 2013, pp. 56.

PSICOMOTRICIDAD Y UN ARMONIOSO APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA.

GRISELDA HERNÁNDEZ GARCÍA

Licenciada en Educación Especial, área Intelectual, adscrita en el Centro de Atención Múltiple No. 14. “Sor Juana Inés de la Cruz”. Maestra en Psicomotricidad por el Colegio Internacional de Educación Superior, CiES.

Recepción: 22 noviembre 2021/ Aceptación: 5 enero 2022

RESUMEN

En la actualidad, en el ámbito educativo, los padres y los profesores, se enfocan en impulsar al niño a la adquisición de la lectura y la escritura cada vez a una edad más temprana, trayendo como consecuencia en el niño frustración, miedo, ansiedad, estrés, disminución de su autoestima, sentimiento de inferioridad ante sus compañeros así como pérdida de interés por la lectura y la escritura en general.

Si el niño tiene un desarrollo psicomotor de acuerdo a la etapa en que se encuentre favorecerá significativamente el que conozca su cuerpo y vaya explorando lo que se encuentra a su alrededor trabajando en cada una de sus experiencias su lateralidad, ubicación espacial, ritmo, motricidad gruesa y fina; así como ir trabajando poco a poco su seguridad y al tener bien consolidados estos procesos neurológicos poder inducirlos al proceso de la lectura y la escritura.

PALABRAS CLAVE: desarrollo psicomotor, juego psicomotriz, psicomotricidad educativa.

SUMMARY

Currently, in the educational field, parents and teachers focus on encouraging the child to acquire reading and writing at an earlier age, resulting in frustration, fear, anxiety, stress, decreased self-esteem, feeling of inferiority to their peers, as well as loss of interest in reading and writing in general.

If the child has a psychomotor development according to the stage in which he is, it will significantly favor him to know his body and explore what is around him, working in each of his experiences his laterality, spatial location, rhythm, gross and fine motor skills; as well as gradually working on their safety and having well consolidated these neurological processes to be able to induce them to the reading and writing process.

KEY WORDS: psychomotor development, psychomotor game, educational psychomotor skills.

RÉSUMÉ

Actuellement dans le domaine éducatif, les parents et les enseignants s'efforcent d'encourager l'enfant à acquérir la lecture et l'écriture à un âge plus précoce, ce qui entraîne frustration, peur, anxiété, stress, diminution de l'estime de soi, sentiment d'infériorité par rapport à leurs pairs, comme ainsi qu'une perte d'intérêt pour la lecture et l'écriture en général.

Si l'enfant a un développement psychomoteur selon le stade où il se trouve, cela le favorisera significativement de connaître son corps et d'explorer ce qui l'entoure, en travaillant dans chacune de ses expériences sa latéralité, sa localisation spatiale, son rythme, sa motricité globale et amende ainsi que de travailler progressivement sur leur sécurité et d'avoir bien consolidé ces processus neurologiques pour pouvoir les induire au processus de lecture et d'écriture.

MOTS CLÉS: développement psychomoteur, jeu psychomoteur, habiletés psychomotrices éducatives.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día es primordial dar al cuerpo humano la importancia que tiene en el avance de su aprendizaje por ello, el desarrollo psicomotor está totalmente inmerso en el proceso intelectual del niño, estando unido a sus vivencias corporales y motrices.

El ser humano a lo largo de la vida aprende a través de todo el cuerpo y no solo con la cabeza como la educación tradicional lo pensaba.

Durante la infancia, "la adquisición progresiva de habilidades motoras, sensoriales, psicomotrices, de lenguaje y social es la tarea primordial del sistema nervioso. El reflejo de esta maduración es a lo que se denomina desarrollo" (8)[1].

Cuando hablamos de características motrices nos referimos a las reacciones posturales, la prensión, la locomoción, la coordinación general del cuerpo y ciertas aptitudes motrices específicas. En la etapa inicial del desarrollo motor se dan mecanismos reflejos, movimientos globales, espasmódicos (contracción involuntaria de los músculos) y sin coordinación. Poco a poco el bebé va adquiriendo control de los músculos de los ojos y la

boca; sigue con los de la cabeza, los brazos, extiende la mano en busca de objetos. Después viene el control de las manos, el tronco, es capaz de sentarse, de tomar las cosas, pasarlas de una mano a la otra. De esa edad en adelante los movimientos van haciéndose cada vez más coordinados, menos bruscos, más ágiles y armoniosos.

Informar y sensibilizar a los padres de familia así como a los docentes sobre el desarrollo psicomotor del niño les permite comprender la evolución física, emocional y social por las que va pasando el niño en los distintos contextos por los que se desenvuelve.

Es fundamental que desde casa se estimule a los niños, que se les permita tener experiencias donde descubran el medio que los rodea; la imagen que los padres proyecten a sus hijos, es de mayor impacto en su formación por ser los primeros educadores debido a los lazos afectivos y a que pasan mayor tiempo juntos.

Posteriormente se involucra el contexto escolar ya que la escuela debe de intervenir para descubrir o redescubrir el lenguaje corporal a través de las potencialidades internas del niño, desarrollando nociones fundamentales así como potenciando aspectos como: la percepción, curiosidad, expresión, espontaneidad, creatividad y comunicación.

Cuando llegan los niños al nivel preescolar van desarrollando un alto nivel de habilidades motoras como es: correr, saltar, mantener algún tipo de equilibrio, ensamblar, armar rompecabezas; sin embargo es preciso mencionar que también pueden haber niños que tengan limitaciones y esto puede ser debido a que en su ambiente familiar los espacios son muy pequeños, así como no se da una convivencia con sus iguales por diversas situaciones.

Hoy en día se han establecido una diversidad de metodologías para el aprendizaje de la lectura y escritura, con el propósito de que los alumnos se apropien de ella fácil, rápido y eficientemente.

Es evidente que los niños a edades muy tempranas (antes de los 6 años) funcionalmente no necesitan saber leer y escribir para poder divertirse, entonces ¿Por qué apresurarlos en éste proceso? Es imprescindible recordar que cada uno tiene su ritmo de desarrollo; efectivamente habrá niños que lleguen a la escuela con mucha curiosidad, facilidad desde muy temprana edad, sin embargo no es lo habitual. Enseñarles a leer y escribir cuando no lo necesitan, no les interesa, no es tiempo, significa que los estamos presionando llegando al punto de desmotivarlo y lo que no motiva es muy difícil que lo aprendido sea significativo para el niño. Desde el momento en que se les pide que tomen el lápiz, lo hacen de una forma incorrecta; esto tiene que ver con que los huesos de su mano no están desarrollados por completo, así mismo al no ser capaces de leer una sílaba va a presen-

tar en todo momento una angustia de no poder hacerlo, todo esto es debido a que sus procesos motrices no están aún consolidados.

DESARROLLO PSICOMOTOR DEL NIÑO

El niño es capaz de proporcionar respuestas motrices adecuadas antes de comprender, razonar, imaginar o articular palabras, y desde la unidad indisoluble de su personalidad, el movimiento se constituye en un elemento organizador del pensamiento y trasciende el mero acto motor reflejo, ya que a través del mismo expresa y libera los sentimientos y emociones que configura su incipiente vida mental.

De acuerdo con Le Bouch las etapas del desarrollo del niño tienen una base genética evidentes; pero las potencialidades innatas sólo se actualizan si el recién nacido evoluciona en un medio favorable. El medio en el que se desarrolla el niño está hecho de estímulos físicos, pero sobre todo de una presencia humana calurosa que crea las condiciones psico-afectivas indispensables al desarrollo general del niño a corto y largo plazo [2].

Las necesidades del niño que involucran a la familia para su desarrollo normal son las necesidades fisiológicas, afectivas o de comunicación, cognitivas y lingüísticas.

Necesidad fisiológica del niño, involucra la alimentación, el sueño, el ejercicio de las funciones sensoriales y motoras principalmente.

Las necesidades afectivas o de comunicación que se expresan por la necesidad de instaurar un diálogo interpersonal con el niño, las necesidades de seguridad y de estabilidad satisfechas donde los padres aseguren al niño un entorno estable, donde acontecimientos regulares puntúen la vida cotidiana, para que este pueda disponer de puntos de anclaje favorables al establecimiento de proyectos.

Las necesidades cognitivas, que se traducen a una cierta curiosidad que se ejerce en el descubrimiento del medio. Es necesario que la actitud permisiva de los padres favorezca el esfuerzo de ajustes del niño, evitándole los fracasos, fuentes de inhibición y de inseguridad. Por el contrario, demasiada rigidez y demasiado autoritarismo que encierre al niño en un sistema de reglas demasiado estrictas, favorecen una cierta pasividad y, en primer lugar, demasiada dependencia.

Las necesidades lingüísticas, de las cuales dependerá, en gran parte, la evolución de la función simbólica. Es importante que el niño este en contacto precozmente con un lenguaje muy rico, tanto en el plano del vocabulario, como el de la sintaxis. Así el niño estará preparado para las exigencias culturales que se manifiestan, principalmente, desde el comienzo de la escolarización.

Wallon coincide con Vygotsky al afirmar que el niño es un ser social desde que nace y que en la interacción con los demás va a residir la clave de su desarrollo. Wallon intenta encontrar el origen de la inteligencia y el origen del carácter, buscando las interrelaciones entre las diferentes funciones que están presentes en el desarrollo.

El desarrollo del niño “pasa por fases sucesivas donde van modificándose simultáneamente sus posibilidades motrices y su significación psíquica. Esta evolución está unida a la maduración progresiva de los centros nerviosos, principalmente a la mielinización de los haces y sistemas de fibras que los unen” (3)[3].

Tanto Wallon como Gesell con su enfoque descriptivo, coinciden en señalar al desarrollo como un proceso en el que producen cambios tanto en el sistema nervioso como en las conductas motrices [4].

Para Wallon, la emoción cumple tres funciones importantes: Ser la emoción un mundo primitivo de comunicación permite al niño el contacto con el mundo humano y por tanto la sociedad [4]. Posibilita la aparición de la conciencia de sí mismo, en la medida en que éste es capaz de expresar sus necesidades en las emociones y de captar a los demás, según expresen sus necesidades emocionales. El paso según Wallon, de este estadio emocional, en donde predomina la actividad tónica, a otro estadio de actividad más relacional es debido a la aparición de lo que el llama reflejo de orientación [4].

Estadio Sensoriomotor y Proyectivo. Abarca del primero al tercer año. Este es el periodo más complejo. En él, la actividad del niño se orienta hacia el mundo exterior, y con ello a la comprensión de todo lo que le rodea. Se produce en el niño un mecanismo de exploración que le permite identificar y localizar objetos.

El lenguaje aparece alrededor de los doce o catorce meses, a través de la imitación; con él, enriquece su propia comunicación con los demás (que antes era exclusivamente emocional).

También en este período se produce el proceso de andar en el niño, el cual incrementa su capacidad de investigación y de búsqueda. Aunque el niño puede conocer y explorar en esta edad, no puede depender todavía de sí mismo y se siente incapaz de manejarse por sí solo, cosa que se resolverá a partir de los tres años con el paso al siguiente estadio.

Estadio del Personalismo. Comprende de los tres a los seis años. En este estadio se produce la consolidación (aunque no definitiva) de la personalidad del niño. Presenta una oposición hacia las personas que le rodean, debido al deseo de ser distinto y de manifestar su propio yo. A partir de los tres años toma conciencia de que él tiene un cuerpo propio y distinto a los demás, con expresiones y emociones propias, las cuales quiere hacerlas valer, y por eso se opone a los demás, de aquí la conducta de oposición. Este com-

portamiento de oposición tiende a repetirse en la adolescencia, ya que los orígenes de ambas etapas son parecidos.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL DESARROLLO DEL NIÑO DE 0 A 3 AÑOS.

Desarrollo psicomotor.

El desarrollo físico del niño o niña en esta primera infancia se rige por tres leyes universales: ley o principio cefalocaudal, según la cual el desarrollo se va sucediendo en un avance desde la cabeza a la “cola” o pies; la ley proximodistal, que regula el desarrollo en la dirección de lo más “cercano a lo más distante”, desde lo más próximo al eje corporal a lo más alejado [2]. La ley general-específico, se controlan antes los movimientos globales y amplios que los específicos. Así, por ejemplo, según el primer principio será anterior el desarrollo de los órganos de la cabeza que de los pies según el segundo, por ejemplo, el desarrollo de los movimientos de los hombros será anterior a los de la muñeca [5].

El desarrollo físico y psicomotor ocurre siguiendo una secuencia previamente ordenada y establecida, aunque hay grandes diferencias individuales en cuanto a la edad en que ocurren algunos episodios cruciales del desarrollo. De tal modo los niños van adquiriendo dos automatismos básicos: la prensión y la locomoción, las cuales se tendrán en cuenta para el desarrollo del currículo.

Desarrollo mental o cognitivo.

De acuerdo a Piaget, en su teoría interaccionista, el niño/a evoluciona desde el nacimiento a la adolescencia a través de cuatro etapas: la sensoriomotora (desde el nacimiento a los 2 años); la preoperacional (de los 2 a los 7 años); la operacional concreta (de los 7 a los 11 años) y la operacional formal (desde los 12 en adelante). Cada etapa es el resultado de la interacción de factores hereditarios y ambientales y resulta distinta de las demás desde el punto de vista cualitativo [6].

Durante la etapa sensoriomotora el niño/a presenta ya conductas inteligentes, aunque en parte el niño/a sea todavía preverbal. Pasa de tener reflejos primarios a convertirse en un ser que demuestra una perspicacia rudimentaria en su comportamiento. A lo largo de ella se desarrolla el concepto de permanencia de los objetos: el objeto dejaba de existir para el niño/a en el momento que desaparecía de su vista en los primeros momentos de su vida, al final de esta etapa (2 años), está desarrollado el concepto de permanencia de los objetos y el niño/a comprende las implicaciones de los desplazamientos visibles o invisibles [6].

Desarrollo afectivo y de la personalidad.

En el desarrollo emocional y la naturaleza de las emociones ha habido mucho desacuerdo en las diferentes tendencias de investigación; el conductista James Watson atribuía a los niños/as un carácter innato en tres tipos de emociones (amor, ira y temor) y consideraba el desarrollo emocional un proceso de condicionamiento. Bridges sostenía que los bebés sólo tenían una emoción, la excitación, que gradualmente se va diferenciando en una gama más amplia de manifestaciones emocionales. Hoy a las dos teorías se les considera interpretaciones limitadas de las emociones infantiles.

Freud caracteriza la etapa desde el nacimiento hasta el año y medio –etapa oral- como etapa de placer y satisfacción a través de los estímulos orales. Posteriormente, desde el año y medio hasta los tres años –etapa anal- los estímulos placenteros se recibirán a través de los movimientos intestinales. Durante esta primera infancia el bebé trabaja fundamentalmente bajo el principio del placer.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL DESARROLLO DEL NIÑO DE 3 A 6 AÑOS.

En este periodo es de una importancia fundamental, por cuanto en muchos de los niños/as significa un principio de socialización a través de la escuela y el grupo de compañeros de juego, y supone la configuración de una personalidad de acuerdo con el desarrollo madurativo y una influencia decisiva del entorno.

Desarrollo psicomotor.

Supone un incremento rápido en estos años que se corresponden con el 2º ciclo de la Educación Infantil. Características generales son la maduración del sistema muscular y nervioso y la estructura ósea, habiendo aparecido ya la primera dentición.

Algunos factores, como la desnutrición o la privación de afectos, tienen una incidencia significativa en el proceso de crecimiento, mostrando los niños/as desnutridos retrasos en el desarrollo óseo, y circunferencias craneales más pequeñas que aquellos otros bien alimentados [2].

Resulta una etapa en que tiene gran importancia las destrezas motoras y hay un evidente avance en la coordinación de los músculos mayores y menores y en la coordinación oculo-manual[7]. De aquí la importancia que dentro del currículo se otorga al contacto del niño/a con materiales de naturaleza diferente y experiencias diversas que posibiliten ejercitar las habilidades motora y manipulativas esenciales para el posterior desarrollo de aprendizajes instrumentales escolares.

Desarrollo mental, cognitivo y del lenguaje.

Durante este periodo cronológico el niño y la niña representan un pensamiento más flexible, pero sin tener aún la madurez que un adulto, no posee todavía pensamiento abstracto. En esta etapa preoperacional de desarrollo cognitivo de acuerdo a Piaget se desarrolla la función simbólica que permite representar al niño/a lugares y eventos de su mundo interior, de su propio mundo. Esta función simbólica se manifiesta en el lenguaje, la imitación diferida y el juego simbólico, todavía el niño/a se encuentra con limitaciones impuestas por el egocentrismo y la irreversibilidad. Estamos en un periodo muy importante para estimular y desarrollar la cognición [8].

El lenguaje en este periodo es fundamentalmente egocéntrico y socializado. Según Piaget y Vygotski este lenguaje no tiene en cuenta las necesidades de quien escucha, convirtiéndose poco a poco en un lenguaje mecanismo de comunicación [6].

Otra de las características típicas de este período es el juego. A través del juego los niños/as ejercitan una actividad física fundamental, aprenden acerca del mundo y hacen frente a sus sentimientos en conflicto al reescenificar situaciones de la vida real. La evolución pasa desde el juego solo, al juego con otros pero sin compartir, y finalmente al juego compartido con otros niños/as en colaboración.

Desarrollo afectivo y de la personalidad.

De acuerdo al análisis psicodinámico con Freud, el niño/a de educación infantil en este período lo posicionamos en la etapa fálica de su desarrollo psicosexual, obteniendo placer en su estimulación genital. Circunstancias recogidas en este período son también los complejos de Edipo –en el niño- y de Electra –en la niña-.

El autoconcepto desempeña un papel central en el psiquismo del individuo, siendo de gran importancia para su experiencia vital, su salud psíquica, su actitud hacia sí mismo y hacia los demás en definitiva, para el desarrollo constructivo de su personalidad.

Desarrollo social.

Una conducta de apego como resultado de una relación afectiva fundamentalmente madre-hijo, va a tener una relevancia importante en la configuración de la personalidad del individuo, existirá un reconocimiento o autoconocimiento de sí mismo, comenzando por la propia imagen, diferenciando el yo del no-yo, para descubrir al final de esta etapa la existencia de los otros.

¿QUÉ PASA SI SE ALTERA EL DESARROLLO DEL NIÑO?

Muchas veces los padres piensan que ayudan a sus hijos al enseñarles a leer y escribir antes de tiempo. De hecho, se sienten orgullosos cuando los niños aprenden antes que

algún familiar o conocido que tiene la misma edad de su hijo porque creen que es una señal de inteligencia. Sin embargo, forzar a los niños a aprender conocimientos nuevos para los cuales aún no están preparados, en realidad no tiene un gran efecto en su aprendizaje a largo plazo. Sino todo lo contrario, pueden existir fuertes consecuencias que impidan el pleno desarrollo de los niños. Algunas de estas son:

- Desmotivación y pérdida de interés: es habitual que los niños que se exponen a un aprendizaje estructurado desde una edad muy temprana terminen perdiendo el interés y la motivación por la escuela. Al exigirles mucho y demasiado pronto, los pequeños se bloquean porque no están preparados ni física ni psicológicamente para aprender ese nuevo conocimiento, lo cual hace que pierdan el entusiasmo por el aprendizaje.
- Frustración y pérdida de la autoconfianza: cuando los niños aprenden nuevas habilidades, es normal que cometan errores, sobre todo si no tienen el nivel de desarrollo adecuado. En esos casos, las equivocaciones pueden dar pie a un sentimiento de frustración que es completamente contraproducente y que incluso puede hacer que pierdan la confianza en sus capacidades.
- Retraso en otras áreas del desarrollo: en ocasiones, centrarse demasiado en el desarrollo de un área específica, como la lectura, la escritura, el lenguaje, representa un sobreesfuerzo para los niños. Esto limita su desarrollo en otras esferas, haciendo que los pequeños descuiden aspectos importantes como puede ser la esfera emocional o las habilidades sociales.
- Ansiedad y Estrés: en los niños en edad preescolar, el hecho de separarse de sus padres puede ocasionarles ansiedad. A medida que los niños crecen, las presiones académicas y sociales, en especial, el leer y escribir correctamente, crean estrés [9].

Si bien no siempre es fácil reconocer el estrés en los niños, los cambios a corto plazo en la conducta, como los cambios de humor, el mal comportamiento, el cambio en los patrones del sueño o el hecho de mojar la cama, pueden ser indicadores. Algunos niños experimentan efectos físicos, que incluyen dolor de estómago y dolor de cabeza. Otros tienen problemas para concentrarse o terminar la tarea escolar.

Los niños más pequeños pueden mostrar signos de reacción frente al estrés al adoptar nuevos hábitos, como chuparse el dedo, enroscarse el cabello con el dedo o meterse el dedo en la nariz. Los niños mayores pueden comenzar a mentir, a agredir a otras personas o a desafiar la autoridad. Un niño estresado también puede tener pesadillas, dificult-

tad para irse de su lado, reacciones exageradas a problemas menores y cambios radicales en el desempeño académico.

- Sentimiento de inferioridad: por lo regular los niños que se sienten inferiores suele ser porque ellos creen que no saben hacer bien las cosas por más esfuerzo que hagan. Y esto es debido a que en la escuela o en casa pueden llegarlos a comparar, de manera inconsciente, con algún niño de su edad o bien un miembro de la familia o conocido exigiéndoles más de lo que su desarrollo les permite.

Algunas de las características que presentan son: evita estar con los amigos, prefiere estar en casa que salir y jugar, evita participar en cualquier actividad que signifique exhibirse o mostrar sus habilidades; cuando comete algún error, asegura que iba a pasar desde un principio, piensa que es menos que cualquier persona y que las cosas buenas que le suceden no se las merece.

- Miedo al fracaso: cuando los niños fallan en algo la primera vez que lo intentan, podrían no querer intentarlo por segunda vez. Si se ve afectada su confianza en sí mismos, el temor a fracasar puede causar que eviten intentar cosas nuevas. Esto puede transformarse en un círculo vicioso: los niños no se arriesgan porque no quieren fallar, pero si no lo intentan otra vez no podrán lograrlo.

Por lo tanto es de suma importancia saber que el desarrollo de las habilidades motrices no puede separarse de la evolución psicológica del niño, la cual es causa y efecto simultáneamente de la psicomotricidad. Durante su primer año de vida el niño se desarrolla con rapidez sorprendente, tanto en su capacidad perceptiva, como en sus habilidades motrices.

¿A QUÉ EDAD ES RECOMENDABLE INICIAR LA LECTURA Y ESCRITURA?

La edad en que los niños comienzan a leer y escribir varía según el desarrollo de cada niño y el entorno en el que crece. Se considera que la edad adecuada para el aprendizaje de la lectura y escritura es a los seis años de edad, ya que antes el niño debe haber desarrollado un buen nivel de expresión oral, motricidad y autonomía.

El aprendizaje de la escritura se produce de forma gradual. Inicia por una fase en la que el niño copia las letras, aprende a través del dictado a escribir frases sencillas y comienzan a escribir de forma espontánea. La escritura es un estímulo de su imaginación y le ayuda a desarrollar su capacidad de observación [10].

Leer es un acto de razonamiento en donde el niño tiene que comprender e interpretar el significado de un texto a partir de sus conocimientos.

Es así que la lateralización se va estableciendo aproximadamente entre los 4 y 5 años de edad, se adquiere aproximadamente a los 7 años y se afianza sobre los 11 años.

Entre los 6 meses y el año el bebé aprende a usar ambas partes del cuerpo al mismo tiempo; a esa etapa se le conoce como “patrón cruzado”, necesario y previo a la etapa en que se establece la lateralización, de hecho, mucho de los problemas que se presenta en la adquisición de la escritura y la lectura se debe a que el niño no gateo lo necesario u omitió este proceso en su desarrollo.

Ferré e Irabau citado por UNIR (2012) refiere que “en el proceso de lateralización influyen funciones visuales, auditivas, táctiles, sentido espacio- temporal, coordinación visual, motriz, control manual y del trazo. En concreto en el proceso lector intervendrá la convergencia binocular, ambos hemisferios cerebrales, el cuerpo calloso y las estructuras parietales” (3)[11].

Durante el proceso de lateralización el niño aprende primero a ubicar su cuerpo en el espacio y a orientar su yo y su sentir tanto en el espacio como en el tiempo, así como a orientarse respecto al mundo exterior. Es imprescindible que este proceso de lateralización se haga correctamente para que después sea capaz de desarrollar aprendizajes complejos como la lectura y la escritura que requieren organizar la información mediante códigos gráficos y arbitrarios.

Al momento de trabajar la lateralidad también se deben afianzar o reforzar los procesos motrices ejercitando con diferentes actividades o ejercicios buscando desarrollar la motricidad gruesa con movimientos complejos como saltar, lanzar, patear, entre otros. Después se inicia con la motricidad fina ya que en esta etapa los movimientos son más precisos porque requieren mayor coordinación entre lo visual, manual y los movimientos. Entre las actividades relacionadas con la motricidad fina está el recortar o agarrar el lápiz para dibujar o escribir, el ensartar y realizar pinza entre otras.

Aucouturier, Darrault y Empinet (1985) afirman que “Aquellos alumnos que durante el periodo de escolarización presentan problemas en el trazo de letras, la forma, la legibilidad, la organización espacial temporal y la coordinación, probablemente necesitarán una estimulación psicomotriz referidas: al esquema corporal, la lateralidad, equilibrio, espacio, tiempo, ritmo, motricidad gruesa y motricidad fina (9)[11].

RECOMENDACIONES A PADRES DE FAMILIA Y DOCENTES DE PREESCOLAR

Los padres pueden promover de muchas maneras al desarrollo psicomotor de sus hijos:

- Animar a su hijo a moverse todo lo que pueda. El ejercicio fomenta la experiencia espacial, la conciencia corporal y la autoestima, la capacidad de coordinación y el

sentido del equilibrio. Además estimula el metabolismo y fortalece los huesos. El ejercicio intensivo contrarresta el desarrollo de la obesidad, previene los vicios posturales y aumenta la vitalidad.

- Ofrecer a su hijo la posibilidad de hacer trabajos manuales con diversos materiales e inclúyanlo a la hora de hacer tareas diarias, por ejemplo: poner la mesa, secar la vajilla, ayudar en la cocina. Esto favorece la destreza y los movimientos de motricidad fina.
- Que el niño inserte cualquier objeto dentro de la pasta para desarrollar el movimiento de pinza. En un futuro, podrá cortar con tijeras. Indíquele que los materiales no se comen y explíquele que es para su aprendizaje.
- Otro ejercicio de precisión y coordinación es la de tomar pequeños granos y clasificarlos en grupos homogéneos. “También puede trazar un dibujo sobre una hoja y que su niño coloque los granos sin salirse de la línea”.
- Jugar con el niño, aprenderá nuevos ciclos de movimientos. Fomentar el ejercicio en juegos con otros niños. Es, además, un buen campo de entrenamiento para el aprendizaje social [12].
- Para trabajar la psicomotricidad gruesa, si no cuenta con espacios amplios, puede colocar una alfombra y hacer rodar una pelota a una distancia no muy lejana para que su hijo no tenga miedo y que tenga una conexión con sus padres [12].

CONCLUSIONES

Por lo expuesto anteriormente se concluye que es de suma importancia el que tanto padres de familia como docentes conozcan el desarrollo del niño ya que de esta manera se les facilitará el saber en qué etapa se encuentra, y poder estimularlo favoreciendo su desarrollo.

Darle la oportunidad de experimentar, primero a partir de su propio cuerpo y posteriormente explorando el medio que le rodea por medio de la manipulación de objetos, texturas, entre otras, así como poder interactuar con sus iguales y personas con las que se encuentren en su contexto.

Este tipo de experiencias, si se trabajan desde pequeños en casa, beneficiará significativamente, pues irá desarrollando habilidades que son de suma importancia previo a la adquisición de la lectura y la escritura. Si se saltan éstas etapas alterarían significativamente el proceso de desarrollo del niño llegando a provocar en él aspectos negativos tanto físicos, cognitivos y sobre todo emocionales.

Es por ello que en este artículo se brindan algunas sugerencias de lo que se puede trabajar con sus pequeños y más que agobiarlos cuando lleguen al proceso de adquirir la lectura y la escritura, la disfruten al ya contar con todas las habilidades que necesitan para poder llegar a esta etapa de razonamiento y estructuración.

BIBLIOGRAFÍA

- [1] COUTIÑO, B. (2002). Desarrollo psicomotor. México. Revista Mexicana de Medicina Física y Rehabilitación. Vol.14, pp. 58-60.
- [2] LE BOULCH, J. (1995). El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años. París: Paidós, 2002.
- [3] WALLON, H. (2014). Psicología del desarrollo infantil. México: Brujas, 2018.
- [4] PRIETO, L. (2004). La Teoría de Wallon. México: Brujas, 2005.
- [5] IBÁÑEZ, P. (2004). La estimulación psicomotriz en la infancia a través del método estitsológico multisensorial de atención temprana. Madrid: Uned, 2004.
- [6] |SERIGOS, M. (2014). La Teoría de Piaget. México: Longman,S.A, 2014.
- [7] ZAPATA, O. (1991). La psicomotricidad y el niño: etapa maternal y preescolar. México: Trillas, 2011.
- [8] LE BOULCH, J. (1986). La educación por el movimiento en la edad escolar. Barcelona: Paidós, 1997.
- [9] CARABALLO, A. (2019). Por qué los niños no deben comenzar a leer y escribir antes de los 6 años. México: Advenio, 2021.
- [10] HURTADO, R. (2016). Enseñanza de la lectura y escritura en la educación primaria. Colombia: Vieco S.A.S.
- [11] MONEO, F. (2014). La lateralidad y su influencia en el aprendizaje escolar. México: Palibrio.
- [12] QUIRÓS, M (2012). Psicomotricidad. Guía de Evaluación e Intervención. Madrid: Pirámide.

PSICOMOTRICIDAD EN LECTURA Y ESCRITURA PARA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

PAOLA ELIZABETH GARCÍA ZERMEÑO

Licenciada en Educación Especial, Área Intelectual, docente de grupo en Centro de Atención Múltiple en Estado de México. Maestra en Psicomotricidad por el Colegio Internacional de Educación Superior, CiES.

Recepción: 03 febrero 2022/ Aceptación: 13 mayo 2022

RESUMEN

El presente trabajo pretende ofrecer una propuesta de intervención desde la psicomotricidad dirigido a los docentes que trabajan con personas con Discapacidad Intelectual, en específico en adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura; enfocado hacia los ámbitos educativos y reeducativos.

El reconocimiento del esquema corporal, temporal, lateralidad e incluso una coordinación visomotriz son fundamentales durante el proceso de la adquisición de la lectura y la escritura, mismo que la psicomotricidad abarca, retomando el deseo de plasmar algo y de comunicarlo, también de descifrar lo que el otro dice.

Se sugieren algunas actividades que favorecen el aprendizaje del que se está hablando con ayuda de la psicomotricidad.

PALABRAS CLAVE: coordinación visomotriz, Discapacidad Intelectual, escritura, esquema corporal, lectura.

SUMMARY

This work offers an intervention, from psychomotor skills, that aimed teachers who work with people with Intellectual Disabilities, specifically in the acquisition and development of reading and writing; looking at the educational and reeducational fields.

Corporal recognition, temporal, laterality and even a visual-motor coordination are fundamental during the process of the acquisition of reading and writing. The psychomotor skills, from the desire to capture something and communicate it, also to decipher what the other says.

Some activities are suggested that favor the learning that is being talked about with the help of psychomotor skills.

KEYWORDS: Intellectual disability, body scheme, reading, writing, visual-motor coordination.

RÉSUMÉ

Ce travail propose une intervention, à partir des habilités psychomotrices, qui vise les enseignants qui travaillent avec des personnes ayant une déficience intellectuelle, plus précisément dans l'acquisition et le développement de la lecture et de l'écriture; s'intéressant aux domaines de l'éducation et de la rééducation.

La reconnaissance corporelle, temporelle, la latéralité et même une coordination visuomotrice sont fondamentales lors du processus d'acquisition de la lecture et de l'écriture. Les habiletés psychomotrices, du désir de capter quelque chose et de le communiquer, aussi de déchiffrer ce que dit l'autre.

Quelques activités sont proposées qui favorisent l'apprentissage dont on parle à l'aide des habilités psychomotrices.

MOTS CLÉS: coordination visuomotrice, handicap intellectuel, écriture, schéma corporel, lecture.

INTRODUCCIÓN

Las personas con Discapacidad Intelectual (D.I.) tienen el derecho de aprender a leer y a escribir, como la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad establece una educación inclusiva en escuelas regulares públicas y privadas. Pero la realidad es que muy pocos de ellos terminan la educación básica siendo lectores y escritores eficaces, sin lectura, ni escritura; lo que conlleva a que el derecho a la inclusión se vea restringido [1].

Aunado a los propios conflictos de la discapacidad intelectual en sí, existen muchas otras circunstancias que promueven la dificultad para que los niños no logren leer ni escribir, mismas que van desde su entorno familiar, el desconocimiento de la discapacidad y la falta de estimulación, así como los propios programas educativos y quienes se encargan de llevarlos a cabo, teniendo como prioridad el cumplimiento de los aprendizajes esperados y que como resultado son poco alcanzados. Lo que conlleva a saltar procesos

importantes para la adquisición de la escritura y la lectura, como el reconocimiento del esquema corporal, lateralidad, coordinación, entre otros.

La psicomotricidad puede favorecer el aprendizaje de la lectura y escritura en niños con discapacidad intelectual, ya que comprende a la persona en su globalidad, implicando aspectos motores y psíquicos, así como lo cognitivo y emocional y contempla los factores sociales [2]. Además es una disciplina que interviene por la vía corporal con acciones específicas en el ámbito educativo [3]. También brinda la oportunidad de entender, retomar, enseñar, reeducar y conocer los procesos que ayudan a adquirir la escritura y la lectura en los niños con Discapacidad Intelectual por medio de múltiples herramientas.

La lectura y la escritura se dan a través de un código, por lo tanto, son un lenguaje escrito pero se desarrollan de manera diferente, tanto en su programación cerebral como en su ejecución y en ambas se lleva un proceso, utilizando como medio el cuerpo y el deseo de expresar algo.

Por otro lado, también hay algunas sugerencias para aquellos docentes que trabajan con este tipo de población, mismas que hacen uso del juego como herramienta de intermediación, actividades lúdicas que favorecen el proceso de lectoescritura, potencializando las capacidades motoras, cognitivas y socioafectivas de los alumnos, ya que los niños con D.I. se caracterizan por tener limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa.

ANTECEDENTES DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

La última definición de la D.I. de acuerdo con la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) (anteriormente denominada Asociación sobre Retraso Mental, AAMR) refiere que es una condición que resulta de las distintas interacciones que tiene el individuo con diversos factores, el nivel de apoyo y expectativas [2].

Dentro del modelo de la D.I. se consideran cinco dimensiones: habilidades intelectuales, conducta adaptativa, salud, participación y contexto, mismas que tienen interacción recíproca con los apoyos individualizados para dar paso a una mejora en el funcionamiento personal. Cuando se potencializa una de estas habilidades favorece a las otras.

Las características que se observan en esta condición establecen pasar por el mismo desarrollo que una persona sin discapacidad, siendo la diferencia el tiempo de adquisición: progreso más lento alterando el ritmo y el grado de desarrollo.

Dentro de las áreas de desarrollo, en el aspecto psicomotor logran un mayor progreso en las habilidades globales que en las segmentarias; presentan una torpeza en la ejecución de habilidades motrices básicas, aspectos relacionados con el esquema corporal, el espacio y tiempo, requiriendo de un mayor tiempo para asimilar.

En lo social, presentan inmadurez afectiva, requieren de supervisión, son de iniciativa limitada, tienen un repertorio reducido de habilidades sociales.

En el lenguaje, están afectadas las áreas de comprensión, expresión y articulación verbal, debido a la torpeza de los órganos fonoarticulatorios y por la condición de la limitación intelectual.

Retienen y comprenden mejor las imágenes que las palabras, memorizan, la información concreta la asimilan mejor, aprenden rutinas con facilidad, son afectuosos, tienden a la imitación.

El aprendizaje depende de procesos psicológicos como percepción, pensamiento, memoria, atención y lenguaje.

Debido a la lentitud de los procesos de análisis y síntesis, perciben una cantidad menor de elementos y no pueden precisar las relaciones establecidas entre ellos. Con el pensamiento cuentan con un proceso más lento, debido al limitado desarrollo de lenguaje. Con la memoria, tienen dificultad para organizar los recuerdos y olvidan rápido lo percibido. La atención voluntaria es limitada y se da sólo a través de periodos muy cortos, lo cual reduce su capacidad de trabajo [4].

LECTURA Y ESCRITURA

Leer y escribir son procesos distintos. Al leer el niño se va apropiando, a su ritmo, de un código escrito, convencional. En la lectura el niño descubre un texto creado por una persona y aprende lo que ésta quiso decir en un contexto determinado [1].

Un niño debe aprender a leer, a descubrir un sentido y significado de esos signos y palabras que le aportan información, conocimiento y placer, pero de forma divertida.

Por tanto, “leer es ante todo comprender, no descifrar ni transformar los signos gráficos en signos sonoros” (29) [1].

La Real Academia define leer como: “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados” (165)[5].

La escritura, es representar signos que a su vez forman palabras en papel u otra superficie. Es un acto comunicativo y creativo que permite verbalizar el pensamiento en una forma tangible y durable. Implica la motricidad, el lenguaje y la memoria. Presupone un lenguaje interior, existe la intención y la simbolización [6].

Es por ello que García [6] menciona que a través de la escritura se expresan las sensaciones y es un proceso corporal espontáneo necesario para reconocerse en las percepciones que genera.

Para desarrollar la lectura y escritura los requisitos previos son: desarrollo motriz, madurez neurológica, desarrollo perceptivo, visual y auditivo, una estructuración espacial y temporal, comprensión de lenguaje-contexto comunicativo y una motivación por el lenguaje escrito.

Debe de haber una atención atraída, auditiva secuencial, visual secuencial, postura corporal, direccionalidad. También una percepción y discriminación de imágenes, objetos y grafismos; de igual forma, memoria auditiva y visual a corto y largo plazo, clasificación que incluye la asociación, selección y agrupamiento en una categoría; denominación, en donde el niño nombra los objetos, propiedades, cualidades y posiciones y por último generalización para la aplicación al ambiente en el que se desenvuelve. Lo mencionado ayuda a tener en los niños con DI un aprendizaje activo [1].

PSICOMOTRICIDAD

La psicomotricidad es una disciplina que puede estar dirigida a tres áreas: educativa, re-educativa y terapéutica; en todas ellas el objeto de intermediación es el cuerpo. En este trabajo el enfoque es hacia las ramas de la psicomotricidad educativa y reeducativa, las cuales se centran más en aspectos motores y cognitivos.

Estas ramas, se enfocan en tres contenidos psicomotores: esquema corporal, esquema espacial y esquema temporal. El mayor énfasis en la terapéutica es hacia los aspectos socioafectivos, colocando a la persona en relación con su cuerpo, con el espacio, con los objetos, con los otros y el lenguaje [3].

Las actividades visomotrices, tanto en la psicomotricidad, así como en el proceso de lectura y escritura, suponen, antes de realizarlas, la representación mental de la acción. Se pueden definir como una sucesión ordenada, funcional y precisa de movimientos ojo-mano, que implican un conveniente funcionamiento de los órganos visuales y una actividad reguladora del sistema nervioso central, para que se produzca la respuesta adecua-

da, en este caso las grafías del niño, pudiendo ser tareas como rasgar, cortar, pintar, colorear o enhebrar, integradas desde la grafomotricidad. Las actividades visomotricres se relacionan directamente con la capacidad del infante para coordinar su visión con los movimientos de sus manos y dedos, además del deseo de plasmar algo. Estos movimientos controlados y deliberados que requieren mucha precisión, son conocidos como “motricidad fina”, la cual, desempeña un rol protagónico en el posterior aprendizaje de la habilidad manuscrita. Cabe resaltar que en estas personas hay que trabajarlo aún más, debido a la condición.

Los aprendizajes escolares básicos se pueden comprender como ejercicios psicomotores. La evolución psicomotriz del niño determina el aprendizaje de la lectura, escritura. En personas con D.I. se encuentran dificultades como disgrafías, dislexia, entre otras; de ahí la importancia de la postura, para poder fijar la atención del niño teniendo control sobre su propio cuerpo a inhibiciones voluntarias, además de la lateralidad, el esquema corporal, la imagen corporal y la ubicación espacial [7].

Tanto la psicomotricidad como el proceso de la lectura y escritura, implican un reconocimiento del esquema corporal a través de las impresiones kinestésicas junto con movimientos mecánicos de base: apilar, encajar, desplazar objetos, meter, sacar, amasar, arrugar, rasgar, transvasar, coser recortar, pintar, la pinza. Estos movimientos de base preparan el terreno para la actividad superior, instauran un auto-dinamismo y mejoran habilidades adaptativas. La coordinación ojo-mano, el campo visual, el encadenamiento de las acciones, ejercen una influencia directa sobre la maduración neurológica y la dinámica mental. Introducen la direccionalidad, el ritmo y lateralidad (complementariedad, tono, prensión y precisión).

Para llegar a este proceso y conseguir los medios de expresión gráfica se requiere de transcribir en un sentido bien definido de izquierda a derecha, el adecuado desarrollo de los procesos psicomotores, desarrollar ejercicios de prensión y coordinación gruesa y fina.

A raíz de lo que se ha venido describiendo, es indispensable definir los procesos que influyen durante la adquisición de la lectura y escritura y que retoma la psicomotricidad.

Esquema corporal: Schilder citado en Zapata lo define como “la representación mental, tridimensional, que cada uno de nosotros tiene de sí mismo, la cual va a ser formada a través de múltiples sensaciones, que se integran en una totalidad, incluidos los movi-

mientos corporales y se va a ir modificando constantemente y, por tanto, la imagen estará en cambios” (45)[5].

Gracias al esquema corporal se puede tener conciencia del espacio del Yo y del espacio, espacio interno y externo.

El esquema espacial, está integrado por la orientación del mundo externo, relacionándolo con el Yo referencial, con otras personas y objetos. Es el conocimiento de los otros y de los elementos del mundo externo a partir del yo tomado como referente. Incluye la orientación espacial y la transposición de las nociones espaciales sobre otro. [2] Además de que dará sentido a un acto personal y social, adquiriendo significación [6].

El esquema temporal es la coordinación del tiempo psíquico del individuo y de los otros. Retoma los elementos básicos, relación del tiempo [2].

La lateralidad en la escritura manual se observa en el control de los dedos, mano y muñeca; en la acción para que pueda ser reproducida la secuencia visual de la palabra y la automatización de los diferentes trazos, en el alcance de la fluidez y rapidez necesarias acordes con el fluir del pensamiento que se quiere expresar. Incrementará la habilidad y destreza por medio del movimiento, al ejercitar individualmente los miembros inferiores [2].

Dentro de este proceso y al escribir se observará:

- Un completo control de los dedos, mano y muñeca.
- La acción para que pueda ser reproducida la secuencia visual de la palabra.
- La automatización de los diferentes trazos, para alcanzar la fluidez y rapidez necesarias acordes con el fluir del pensamiento que se quiere expresar [6].

ESTRATEGIAS

El juego forma parte de muchos de los ejercicios dentro del proceso de la adquisición de la lectura y escritura; a partir de este se da una acción motriz y a su vez un lenguaje común para expresar los pensamientos, las emociones y experiencia, donde se localiza un punto de interés y placer en este proceso; de ahí su importancia.

Existen los juegos dirigidos, de imitación, de memoria auditiva, visual, de estructuración espacial (multibarras de colores, cubos, bastones, rompecabezas, ejercicios gráficos), de seriaciones e inclusiones (círculos decrecientes, la escalera, torre de sándwiches, tablero

de encajes, ordenamiento de tarjetas); estos se pueden aplicar a modo de representación.

También es importante retomar ejercicios de razonamiento y lógica, ya que, tienen una progresión jerárquica y gran diversidad de materiales que estimulan y guían el desarrollo mental. Por lo que, primero se enseña su utilización, luego se permite el ensayo y el error con cierta estructura. Además ayudan a estimular al juego con un fin de relación y comunicación y favorecen la memoria y discriminación fonética-visual, constancia perceptual, ponen en marcha la capacidad de generalización de los aprendizajes.

Para mejorar el proceso de escritura se debe de tener en cuenta, según Pérez (2010), además de un mobiliario adecuado: estabilidad del tronco, asiento longitud del muslo, apoyo plantar, que pueda mover brazo y mano sin perder el equilibrio. García [6] retoma algunas consideraciones necesarias para estos procesos, tales como: constancia de forma, memoria visual y auditiva, una integración del trazo con la escritura bidimensional del soporte, automatización del barrido y salto perceptivo motor visual y auditivo, una capacidad de codificación y decodificación simultánea de las señales auditivas y visuales y una automatización encadenada de la combinación secuencial de ambos giros o melodía cinética.

Que en la mano haya prensión, prensión adecuada, coordinación ojo-mano, distancia, posición de papel, luz y espacio. Una coordinación y buena visión. Además son importantes los apoyos verbales, la parte emocional, moldes a seguir.

La respiración es importante para este proceso, así como la relajación, ya que si no está el cuerpo en este estado, el trazo cambia por el tono muscular.

ACTIVIDADES PARA MEJORAR EL PROCESO DE LECTURA Y ESCRITURA A TRAVÉS DEL JUEGO

Esquema corporal	
Material	Descripción de la actividad
Costales de ½ kg de semillas. Globos Palos de escoba	Pasea los costales en equilibrio sobre la cabeza en distintas direcciones. En cuadrupedia, pasear el costal sobre la espalda. Transportar sobre el estómago en cuadrupedia invertida, preguntar de qué otra forma se les puede pasear.
Espejo y marcador para pizarrón Papel bond y pinturas.	Mirarse frente al espejo y dibujar su silueta con ayuda y posteriormente con otro color del marcador repasar la silueta. Después se observará en el espejo y en un papel bond irá mencionando la parte del cuerpo y las pintará con su dedo índice.
Tapete, silla con respaldo	Hacer conciencia de su cuerpo, como ir moviendo la cabeza adelante-atrás, izquierda derecha, posteriormente el pecho, colocando las manos en el torax, inhalar y exhalar. Se pasa al vientre, recostado tomar aire, flexionar piernas y luego brazos.

Tabla 1. Actividades sugeridas de esquema corporal [9, 8,8]

Grafomotrices	
Material	Descripción de la actividad
Pinturas, espuma para afeitar, arena. Música de distintos ritmos	Colocar la cartulina y primero que exploren el material, dejando que libremente vayan sintiendo, además tengan una soltura del movimiento, luego se les pedirá que vayan siguiendo el ritmo de la música en distintas direcciones. Solicitar que realicen un dibujo. Estas actividades se realizan en espacios grandes, primero en el piso y posteriormente de pie.
Cuaderno y crayolas triangulares Música	Dibujar libremente con una crayola, después se pedirá que lo realicen de izquierda a derecha, siguiendo un ritmo y luego de arriba hacia abajo.
Cuento Hojas blancas Colores, crayolas, pinturas	Leer un cuento del interés de la persona realizando gestos y entonaciones. Pedir que dibujen utilizando líneas y puntos lo que les haya gustado con el material que prefieran. Enseñarlo y explicar qué les gustó.

Tabla 2. Actividades sugeridas de ubicación espacial

Lateralidad	
Material	Descripción de la actividad
Periodico	Hacer una pelota grande y lanzarla con dos manos, y recibirla con una y con otra; lanzar con una y con otra y recibir con las dos; lanzarla de pie y recibir en cunclillas o sentado, luego a la inversa, etc.
Twister	Colocar un tapete con dos colores y tirar un dado, según el color que caiga tocar con mano derecha o izquierda, según el color que represente ej. Azul izquierda, amarillo, derecha. Mano (azul) Pie (amarillo) Mano (azul) Pie (amarillo) Mano (azul) Pie (amarillo) Mano (azul) Pie (amarillo) Mano (azul)

Tabla 3. Actividades sugeridas de lateralidad

Control de la respiración y relajación	
Material	Descripción de la actividad
Pelota de ping pong o pluma	Tomar aire y empujar una pelota de ping pong o una pluma de ave. Soplar la palma de la mano, preguntar ¿qué se siente?
Popote Botella de plástico Jabón	Soplar con un popote dentro de una botella o vaso de agua, y hacer la mayor cantidad de burbujas.
	Respirar sin hacer ruido.
Reproductor Audio respira como una rana https://www.youtube.com/watch?v=p-UMZm-A80ME&t=102s	Seguir la respiración al ritmo que indica el audio “respira como la rana”.
Costal de arena	En posición sentado: Sentado en el suelo, espalda apoyada, saco de arena bajo las rodillas. Sentado en el suelo, espalda apoyada, piernas estiradas.
Pelota	Con una pelota, sentado, apretar y soltar.
Costal de arena	En decúbito dorsal, colocar un saco de arena bajo la cabeza, otro bajo las rodillas.

	<p>Con los ojos cerrados: apretar los párpados, apretar los puños, posteriormente, abrir los ojos, soltar los puños. Sin moverse.</p> <p>Con los ojos cerrados acostado, pies ligeramente abiertos, palmas de las manos en el suelo y ojos cerrados (interiorización de sensaciones)</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 4. Actividades sugeridas de control de la respiración y la relajación.

Control del cuerpo	
Material	Descripción de la actividad
Espejo	<p>Primero se realizará frente al espejo, luego sin el espejo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicar tocar los elementos esenciales: cabeza, pecho, brazos, piernas... • Mirar su mano: mostrar el pulgar, el dedo mayor de todos, el más pequeño, dibujarlos con un pincel. • En el espejo: tocar, dibujar con el dedo el contorno de la cara, los ojos, la nariz... después repetir con un marcador (comparar y corregir).

Tabla 5. Actividades sugeridas del control del cuerpo.

Ejercicios básicos de la mano	
Material	Descripción de la actividad
Pelota Espejo	Lanzar, golpear. Con una pelota: hacer círculos de brazo por delante del cuerpo. Frente al espejo nada se mueve, excepto el brazo derecho o izquierdo, realizar el mismo ejercicio, pero con ritmo (se puede apoyar de música) Realizar pequeños círculos con una pelota frente al espejo. Ejercicios en dirección izquierda-derecha, arriba-abajo frente al espejo.

Tabla 6. Ejercicios básicos de la mano.

Motricidad Fina	
Material	Descripción de la actividad
Fichas Popotes de tamaños Barras	Presentación de serie con pelotas, popotes, barras, transcribirlas a círculos

Sensaciones y letras	
Material	Descripción de la actividad
Marcador y espejo	En distintas partes del cuerpo ir realizando las letras y mencionando cómo son, por ejemplo: la o es como una bolita y cuando lo sientan, plasmarlo en el espejo y hacerlo varias veces.

RECOMENDACIONES AL DOCENTE

El proceso de lectura y escritura en las personas con DI es un poco más complejo, ya que algunas veces se hace por repetición, memorización, dejando de lado al cuerpo, para que alguien llegue a plasmar algo como un texto, requiere un deseo de comunicar algo, al igual que escribir, por lo que cuando es memorizado no hay una intención de plasmar algo.

Desde el ámbito educativo, la psicomotricidad influye como un instrumento para desarrollar plenamente las facultades del niño en los primeros años de escolarización.

Los objetivos generales que un docente tiene en cuenta para orientar el trabajo y retomando la psicomotricidad son: promover el desarrollo integral y armónico de la personalidad del niño, así como estimular el desarrollo psicomotriz mediante actividades que permitan satisfacer las necesidades físicas para obtener una vida sana y feliz, también favorecer el desarrollo intelectual, satisfacer el desarrollo afectivo y emocional, colaborando en la socialización, de igual forma, estimular la libre expresión infantil en el juego, dibujo, lenguaje y movimiento, sensibilizar estéticamente por medio de distintas actividades y cultivar la capacidad de asombro [5].

Por medio de estos objetivos el educador se tiene que plantear actividades donde los niños tengan experiencias que les permitan agudizar sus sentidos. Por ende, la psicomotricidad y el juego son las herramientas para que el niño conozca el mundo y le permita dominar sus impulsos sin perder iniciativa ni espontaneidad y para desarrollar relaciones satisfactorias con los demás. De ahí la importancia de la psicomotricidad en estos primeros años, pues es donde se forma la personalidad, esquema corporal, imagen corporal, nociones temporales, entre otras.

La función del docente de educación especial es un tanto complicada, ya que debe de dar respuesta a las competencias para la vida como lo marca la Reforma Educativa de Educación Básica 2011, y que en educación especial se centra en hacer adecuaciones al currículo básico con el fin de dotar a los estudiantes con aquellos recursos funcionales, que les permitan responder efectivamente a un sinfín de exigencias del contexto cotidiano. Por consiguiente, tiene que dar respuesta, por un lado a lo que solicita la RIEB y por el otro a las necesidades que presentan los niños con DI, las cuales van a variar dependiendo del nivel de competencia curricular que presentan.

Estas actividades propuestas potencializan las prácticas sociales del lenguaje, las cuales permiten que los temas, conocimientos y habilidades se incorporen a contextos significativos para los niños; es decir, lo más cercano a su realidad en que se desarrollan y puedan tener una comunicación mediante la cual intercambien y construyan significados en la interacción que tiene con el medio. Cabe mencionar que estas prácticas sociales son parte de la finalidad del campo de formación de Lenguaje y Comunicación, añadiendo a la finalidad el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio del lenguaje. Se busca que el individuo aprenda y desarrolle habilidades para interactuar con los otros, según sus necesidades.

CONCLUSIONES

Las personas con DI tienen múltiples dificultades en distintas áreas del desarrollo que generan problemas en el aprendizaje de la lectura y la escritura; sin embargo, la psicomotricidad ofrece una forma de favorecer a estas personas.

Esta disciplina permite concebir a la persona en su globalidad, atendiendo no sólo lo motor, sino también lo cognitivo y socioafectivo, a partir del juego y el movimiento mismos que son fundamentales en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura.

Los procesos que se retoman en esta disciplina, tales como esquema corporal, esquema temporal, coordinación visomotriz, lateralidad consiguen una mayor eficacia y seguridad en el movimiento, ayuda al niño a adquirir un mejor autocontrol, colabora a prolongar el lapso de atención, promueve el desarrollo de destrezas básicas para el aprendizaje de la escritura y lectura.

Por lo tanto, el papel del docente en este desarrollo es fundamental, ya que a partir de la seguridad que les brinde a las personas con esta condición apoyan a una intención comunicativa y además es de una forma divertida, utilizando distintas actividades donde el medio de intermediación sea el cuerpo, permitiendo así reconocerse y a su vez un lenguaje comunicativo por medio de la escritura y la lectura.

BIBLIOGRAFÍA

[1] PÉREZ, Adriana (2013). Aprender a leer y escribir con el método Fonético-Gestual. México: Declic.

[2] QUIRÓZ, Mónica (2012). Psicomotricidad. Guía de evaluación e intervención. Madrid: Pirámide.

[3] MILA, Juan (2018). Psicomotricidad intervenciones en el campo adulto. Prevención, educación y terapia psicomotriz. Uruguay: Ediciones Corpora.

[4] AAIDD. Definición de Discapacidad Intelectual. Fecha de consulta: 25 agosto 2021. Disponible en: https://www.aaidd.org/docs/default-source/intellectualdisability/aaidd_spanish.pdf?sfvrsn=3a383721_0.

[5] DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL(2007). EDUCACIÓN INCLUSIVA. Manual de Adaptaciones Curriculares. Perú: Denibe.

[6] RAMÍREZ, E. M. (2009) ¿Qué es leer? ¿Qué es lectura?. México. Investigación Bibliotecológica: Índice Acumulativo 23(47)

DOI:[10.22201/iibi.0187358xp.2009.47.16961](https://doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2009.47.16961)

[7] GARCÍA, J. (2003). Educar para escribir. Limusa: México.

[8] PICQ, Louis (1984). Educación psicomotriz y retraso mental. París: Científico-Médica.

[9] ZÁPATA, Óscar (2011). La psicomotricidad y el niño. Etapa maternal y preescolar. México: Trillas.

DESDE LO INTERDISCIPLINARIO

WINNICOTT: TROZOS, TRAZOS Y TRAZAS DEL MUNDO INTERIOR

Las paradojas y la identificación con el espacio

CONCEPCIÓN RABADÁN FERNÁNDEZ.

*Formación en psicoanálisis en la Asociación Psicoanalítica Mexicana (APM). Doctora en Psicología Clínica por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Premio Gabino Barreda; Maestra en Psicología Clínica por la UNAM. Ocupa el puesto de Directora Académica en el Colegio Internacional de Educación Superior desde el año 1998.

Recepción: 28 abril 2022/ Aceptación: 31 mayo 2022

RESUMEN

¿Cómo los trozos de experiencia de ilusión de ser el creador del pecho estando presente, de estar relajado encontrándose no integrado, colocan al infante como creador de las trazas del núcleo del mundo interior: lo parte de mí-distinto de mí, haciendo mí; mundo interior del orden de lo sagrado? Cómo los núcleos de identidad de percepción, al ser cobijados por la membrana del yo piel, y poder mirar al pasado facilitan, en la fase depresiva, seguir creando la cáscara del mundo interior con experiencias del orden de lo íntimo, trazando lo interior y lo exterior. El objeto al ser colocado fuera del área del control omnipotente sobrevive. Hay diferencias entre la madre-ambiente que se encuentra a la captura del gesto espontáneo de su infante, al bebé cuyo centro del self se localiza reparando la depresión de la madre, al niño que es el objeto de creación de su madre.

Se realiza un acercamiento para dimensionar el mundo de paradojas en el que el infante se va identificando con el espacio potencial que proporciona el ambiente de sostén experimentado por los fenómenos transicionales, para la creación del mundo interior en la fases de integración-no integración y en la depresiva.

PALABRAS CLAVE: agonías primitivas, creatividad, deprivación, identificación espacial, paradojas, privación, Winnicott.

SUMMARY

How do pieces of illusion experience of being the creator of the breast being present, of being relaxed being unintegrated, position the infant as creator of the core traces of the inner world; part of me-other than me, making me; a sacred inner world? How the perception identity nuclei, being sheltered by the membrane of the skin self, and being able

to look at the past, facilitate, in the depressive phase, to continue creating the shell of the inner world with experiences of the order of the intimate, tracing the interior and exterior. The object when placed outside the area of omnipotent control survives. There are differences between the mother-environment who finds herself capturing the spontaneous gesture of her infant, the baby whose center of self is located repairing the mother's depression, and the child who is the object of his mother's creation.

An approach is made to dimension the paradoxes world in which the infant identifies with the potential space provided by the supporting environment, experiencing transitional phenomena, creating the inner world in the phases of integration- non integration and the depressive one.

KEY WORDS: primitive agonies, creativity, deprivation, identification spatiale, paradoxes, deprivation, Winnicott.

RÉSUMÉ

Comment les morceaux d'expérience de l'illusion d'être le créateur de la poitrine étant présente, d'être détendu se trouvant non intégré, placent-ils l'enfant en tant que créateur des traces fondamentales du monde intérieur: une partie de moi-autre que moi, me faisant; monde intérieur de l'ordre du sacré ? Comment les noyaux de perception identitaire, étant abrités par la membrane du soi cutané et pouvant regarder le passé, facilitent, dans la phase dépressive, de continuer à créer la coquille du monde intérieur avec des expériences de l'ordre de l'intime, traçant l'intérieur et l'extérieur. L'objet placé en dehors de la zone de contrôle omnipotent survit. Par la créativité primaire, l'enfant est lui-même créateur de lui-même. Il y a des différences entre la mère-environnement qui se retrouve à capter le geste spontané de son nourrisson, le bébé dont le centre de soi se situe en réparant la dépression de la mère, et l'enfant qui est l'objet de la création de sa mère.

Une approche est faite pour dimensionner le monde des paradoxes dans lequel l'enfant s'identifie avec l'espace de pouvoir fourni par l'environnement de soutien, vit des phénomènes transitionnels, crée le monde intérieur dans les phases d'intégration-non intégration et dépressive.

MOTS CLÉS: agonies primitives, créativité, identification spatiale, privation, paradoxes, privation, Winnicott.

INTRODUCCIÓN

Podemos iniciar preguntando, como lo hizo Winnicott en su libro *La naturaleza humana*, escrito en el año de 1954 y que nunca publicó si es que ¿Hay o no hay una creatividad primaria?, o será por el contrario, que el ser humano sólo es capaz de proyectar lo que ha sido previamente introyectado; ¿no tiene acaso el bebé alguna contribución para hacer? (157)[1].

La creatividad primaria, desde el objeto transicional hasta la ilusión de ser el bebé quien crea el pecho, es un espacio potencial entre paradojas; paradojas desde la experiencia, porque si se plantearan desde el pensamiento resultarían imposibles o ilógicas.

Winnicott no está dando otra opción para pensar el psicoanálisis desde el complejo de castración, sino lo que hace es ampliar la propuesta de Freud hacia los planteamientos desde el narcisismo primario, dimensionando las condiciones de habitabilidad, desde lo intrapsíquico, desde lo intersubjetivo y desde la interacción, para la creación del self como parte del mundo interior; para que la psique habite el cuerpo haciendo soma; para poder sentirse vivo y real. De lo que se trata es de existir.

Iremos analizando cómo, en las diferentes fases del desarrollo emocional primitivo, los fenómenos transicionales facilitan la identificación con un espacio potencial entre paradojas que van facilitando poder crear, jugar y cómo pueden suceder los trastornos en las agonías primitivas.

DESARROLLO EMOCIONAL PRIMITIVO, 1945

Winnicott estaba de acuerdo con el planteamiento sobre las neurosis de la época; se les “enseñaba todo en función del complejo de Edipo a los 2, 3 y 4 años, y la regresión con respecto a él” (336) [2]. Ahora bien, él observa que los bebés enferman, por lo que había que elaborar una teoría que se ajustara a esto.

Si Melanie Klein propuso con el análisis de Rita de 2 años 9 meses de edad, el Complejo de Edipo temprano, Winnicott refiere que lo temprano no es lo profundo.

La observación de bebés, el análisis de pacientes psicóticos durante la guerra, luego los niños con tendencia antisocial. Su teoría fue permitiendo una comprensión de los casos no-psicóticos, que luego llamó fronterizos. André Green los llamará no-neuróticos.

Los años fundamentales para considerar las grandes aportaciones del espacio creativo teórico primitivo de Winnicott son: 1948 con su trabajo sobre la reparación de la organización antidepresiva de la madre, una forma de miedo al derrumbe, que André Green llamó madre muerta; 1949, con su artículo “La mente y su relación con el psiquesoma”, para pensar las agonías primitivas, cómo la mente, futuro pensamiento hace funciones

de madre, trabajo que sirvió de referente a Wilfred Bion para el desarrollo de su teoría del pensamiento; 1951, con el descubrimiento del famoso objeto transicional, en el que se basó Lacan para la creación del objeto pequeño a; en 1952 en su trabajo La angustia asociada con la inseguridad donde plantea que el centro de gravedad se localiza en el sostén de la pareja de crianza; en el año 1956, para la comprensión de algunas variedades de confusión clínica y de la tendencia antisocial; y en 1962 en su trabajo, La integración del yo en el desarrollo del niño, clasifica los tipos de angustias inconcebibles: fragmentarse, caer interminablemente, no tener ninguna relación con el cuerpo, no tener ninguna orientación (75) [3].

Para Winnicott el Centro de gravedad no se localiza en los canales semicirculares, ni en la fisiología, es decir en el cuerpo biológico. No se localiza en la experiencia instintiva o pulsional, como tampoco en la relación objetal como lo proponían algunas escuelas de psicoanálisis. El Centro de gravedad se localiza en una pareja de crianza sostenida, si la madre imagina un ser humano [4]. Entonces la pregunta no es por el yo, que aún no se ha constituido, sino por el centro de gravedad, es decir, dónde se localiza el centro del mundo interior, del yo-self, que se viene creando y que facilita la identidad y la identificación con el espacio. En la fase de integración-no integración, el centro se ubica en el sostén de la pareja de crianza, en una identidad con el espacio potencial narcisista, omnipotente; en la fase depresiva, identificado con un espacio persecutorio, triste, recurre al pensamiento -puesto que pensar es llenarse de tristeza- para la continuidad de la vida psicosomática con el trazado de un interior y un exterior y en la fase de comprensión, en la frontera del yo, con la posesión del objeto transicional no-yo, se encuentra ante el silencio con una identificación con un espacio especular con un cuerpo, que se experimenta realizándose entre un adentro y un afuera, en un mundo compartido.

UN ENFOQUE DESDE EL MUNDO DE LAS EXPERIENCIAS PARADÓJICAS

El objeto transicional no es ni internalizado, ni perdido, dice Winnicott, se va al limbo. No es el valor simbólico, sino la actualidad del objeto transicional, paradójicamente como primera posesión no-yo. "El que no sea el pecho (o la madre) tiene tanta importancia como la circunstancia de representar al pecho (o a la madre)" (22-23) [5]. No es internalizado, ha sido creado. No se llora, no se olvida, se va al limbo.

No sólo el objeto transicional se plantea como una experiencia paradójica. Hay todo un

mundo de experiencias paradójicas, que van facilitando la identificación con el espacio potencial a través de los fenómenos transicionales, antes de llegar a la frontera del yo con el objeto transicional.

Para Winnicott al inicio no hay bebé, hay una pareja de crianza sostenida. La madre se encuentra a la captura del gesto espontáneo del bebé. La madre sostiene al infante, a veces físicamente, y de modo permanente en términos figurados. Periódicamente el gesto del infante expresa un impulso espontáneo; la fuente del gesto es el self verdadero y ese gesto indica la existencia de un self verdadero potencial. El gesto espontáneo es el ser verdadero en acción [6]. El yo, primero como núcleos del yo-self, luego como yo piel, se va creando con experiencias del orden de lo paradójico. Como iremos viendo se va creando con experiencias omnipotentes en la ilusión de ser él el creador del pecho estando presente, creando el primer objeto yo mismo, self, creado de trozos de sí mismo por sí mismo; así el núcleo del mundo interior es del orden de lo sagrado, de narcisismo, de ilusión. La base del símbolo, al principio es la espontaneidad o alucinación del infante y también el objeto externo creado y finalmente catectizado [6].

Además está relajado estando no integrado porque se encuentra sostenido. “Por ejemplo, la creación del compañero imaginario es primitiva y mágica y no se trata de simples construcciones de la fantasía. Se emplea fácilmente a modo de defensa, ya que mágicamente dejan a un lado todas las angustias asociadas con la incorporación, digestión, retención y expulsión (207) [7]; en una identificación con el espacio potencial que al facilitar fenómenos transicionales como la negativización permite que se juegue el olvido temporal del funcionamiento corporal, de elevamiento del ser, de poder ir construyendo la ausencia.

Las paradojas que se aceptan, no se interpretan; subyacen al sostén del desarrollo emocional primitivo.

Algunos bebés se especializan en pensar y procurarse palabras; otros se especializan en experiencias auditivas, visuales o sensibles de otra índole, así como en los recuerdos y en la imaginación creadora de tipo alucinatorio, y tal vez no se procuren palabras. No está en cuestión aquí que unos sean normales y los otros anormales. Pueden producirse desentendimientos en el debate a raíz de que una persona que habla pertenece a la clase que alucina en el campo visual auditivo en vez de expresar su self con palabras. De algún modo, las personas de palabras tienden a sostener que ellas son las cuerdas, en tanto que las que ven visiones no saben cómo defender su posición cuando se las acusa de dementes. Los argumentos lógicos les pertenecen, en realidad, a los verbalizadores, mientras que el sentimiento o la sen-

sación de certidumbre o verdad o de lo “real” les pertenece a los otros”(190) [8].

SOBRE LOS AVANCES EN EL ESTUDIO DEL MUNDO INTERIOR

Para Winnicott es importante tanto el estado de excitación del infante como el de relajación; al ciclo completo, entre excitación y relajación, lo llama círculo benigno. Una vez con la ilusión de haber creado el pecho, mientras la leche caía de peso en su cuerpo y se aligeraba de la tensión muscular, y antes del estado de contemplación en que podrá estar relajado estando no integrado, retorna al estado de descanso que puede seguir siendo reconocido a pesar de la persecución que da la diferencia, o haberse vuelto persecutorio de una manera que siente la parte del self distinta de mí conglomerada o por causas de un ataque ambiental, en cuyo caso habría una ingenuidad y sobredependencia (176) [1].

Lo que avanzamos en este trabajo es que el mundo interior no sólo se puede estudiar en la fase depresiva sino además desde la fase de integración-no integración. El núcleo del mundo interior o primer mundo interior, en la fase de integración-no integración es una creación del primer objeto, el objeto yo mismo (self), es decir de trozos de ilusión de SER el pecho, que van trazando lo distinto de mí- lo parte de mí, que hacen mí; un mundo interior que hace referencia a lo sagrado; de los núcleos del yo, de los inicios del self. Creado de sí mismo, por mí mismo, de trozos de experiencias de ilusión y omnipotencia, en identidad con el espacio potencial de paradojas. En Recuerdos de nacimiento explica:

Puede que estas consideraciones arrojen algo de luz sobre la dificultad que tenemos para describir el débil yo del individuo inmaduro sabiendo como sabemos cuán tremendamente fuerte es cada uno de los núcleos del yo. Lo débil es la integración de una organización total del yo (250-51) [9].

En su trabajo, La creatividad y sus orígenes explica que “El sentimiento de ser es anterior a la idea de ser-uno-con, porque hasta entonces no hubo otra cosa que identidad” (111) [10].

El self verdadero surge de los tejidos y las funciones corporales, incluso de la acción del corazón y de la respiración. Está estrechamente vinculado con la idea del proceso primario, y al principio es esencialmente no-reactivo a los estímulos externos, sino primario. La idea del self verdadero se justifica principalmente para tratar de comprender al self falso, porque no hace más que reunir los detalles de la experiencia de estar vivo”(193) [6].

En la fase depresiva el mundo interior crea una membrana, cuando el yo-piel abriga los diferentes núcleos del yo, HACE interior - exterior, creando un mundo de intimidad. El mundo interior se irá transformando, en la fase de comprensión, con una frontera del yo en el aparato psíquico con una realidad psíquica, con la primera posesión no-yo, es decir TIENE y con un adentro y un afuera.

Es frecuente dentro de diferentes teóricos del psicoanálisis que se consideren como intercambiables las experiencias: interior-exterior y adentro y afuera. Con Winnicott podemos distinguir lo parte de mí-distinto de mí por una parte, lo interior-exterior por otra parte, de lo que es adentro y afuera, como experiencias de distinto orden. La frontera que traza la identificación con las formas de lo no-yo en las diferentes fases siempre es un referente para la continuidad existencial.

FASE DE INTEGRACIÓN-NO INTEGRACIÓN. CREACIÓN DEL NÚCLEO DEL MUNDO INTERIOR

“En la vida del niño normal hay largos periodos de tiempo en los cuales al infante no le importa ser una serie de numerosos fragmentos o un ser global, o no le importa si vive en el rostro de su madre o en su propio cuerpo, siempre y cuando alguna que otra vez se reúnan los fragmentos y sienta que es algo” (206) [7].

En la fase de sostén la tendencia a integrarse se ve asistida por dos series de experiencias: a) la técnica de los cuidados infantiles en virtud de los cuales el niño es protegido del frío, bañado, acunado, nombrado; b) las agudas experiencias instintivas que tienden a reunir la personalidad en un todo partiendo desde adentro(206) [7].

La leche verdadera resulta satisfactoria en comparación con la leche imaginaria, pero no es esto de lo que se trata. La cuestión reside en el hecho de que en la fantasía las cosas funcionan por magia: la fantasía no tiene freno, y el amor y el odio producen efectos alarmantes. La realidad externa sí tiene freno, puede ser estudiada y conocida, y, de hecho, la fantasía es solamente tolerable en plena operación cuando la realidad objetiva es bien conocida. Lo subjetivo posee un tremendo valor pero resulta tan alarmante y mágico que no puede ser disfrutado salvo paralelamente a lo objetivo (210)[7].

Iremos numerando las paradojas, no porque se experimenten en este orden, sino con el fin de enfocar este mundo de experiencias paradojales.

Primera paradoja el infante se encuentra en soledad esencial a la vez que en dependen-

cia absoluta. Segunda paradoja: no hay tal cosa como un bebé.

Tercera paradoja desde la ilusión: Crea el objeto estando presente. Se trata de un objeto subjetivo creado por él. Cuarta paradoja: Esta relajado estando no integrado, porque se encuentra sostenido. Quinta paradoja: el bebé es de la madre y nos es de la madre.

Al inicio el ambiente sería la oposición con que se encuentra el movimiento. Como por ejemplo, en el movimiento de reptación (252) [11] en el que el ambiente es experimentado mientras todo el cuerpo se mueve sin apoyarse en los brazos ni las manos. Si el bebé careciera de movimientos, no tendría forma de encontrar resistencia a los mismos; es decir, no tendría experiencias de algo exterior a sí mismo. Esto lo piensa desde su teoría de La agresión como fuerza vital. Esto hace que el pequeño necesite un objeto externo y no meramente un objeto que le satisfaga.

“En las primeras fases, cuando se están instaurando el “yo” (lo parte de mí) y el “no yo” (lo distinto de mí), es el componente agresivo el que con mayor seguridad conduce al individuo a una necesidad de sentir un “no yo” o un objeto externo” (289) [12]. El individuo es capaz de identificarse con lo que no es (174) [1].

El infante se va experimentando desde la disociación primaria entre: dormir-despertar, tenso-retorno-relajado. La vida despierta de un niño puede ser descrita como el desarrollo gradual a partir del estado del sueño. En el estado más primitivo el objeto se comporta con arreglo a las leyes mágicas. El niño acude al pecho cuando está excitado y dispuesto a alucinar algo que puede ser atacado.

Con el tiempo de practicar la consulta terapéutica, la que duraba poco más de una hora, Winnicott se fue dando cuenta que algunos pacientes soñaban con él antes de llegar a esta consulta y lo llamó el momento sagrado debido a que trabajaba con el objeto subjetivo. El bebé existe en la discontinuidad. El problema del desarrollo emocional es la continuidad en la existencia. ES el mismo bebé estando excitado- en retorno- o quieto (273) [13].

En esta fase tan precoz del desarrollo del yo tiene suficiente fuerza para que se produzca una reacción sin pérdida de identidad (247)[9]. En la salud, antes del nacimiento, el pequeño está preparado para sufrir algún ataque del medio ambiente y ya ha vivido la experiencia de un retorno natural desde la reacción a un estado en que no es necesario reaccionar, único estado en el que el ser puede empezar existir[...] Se trata de una fase temporal de reacción, y por consiguiente, de pérdida de identidad (248) [9]. Al reaccionar, el pequeño no es un ser (251) [9].

Pueden ocurrir varios trastornos si el sostén no facilita la identidad e identificación con el espacio potencial de creatividad, hacia el juego y la cultura. Si el ambiente ataca el infante vive reaccionando, no existiendo, es una angustia impensable, no sabe lo que es estar relajado estando no integrado. Si el ambiente es bueno y malo, impredeciblemente atormentador, o si es un ambiente intrusivo, ocurre una múltiple escisión en la organización del yo self a la manera de un trastorno psicosomático; puede haber fuertes núcleos del yo-self que no experimentan lo parte de mí-distinto de mí. El trastorno psicosomático no se trata de un diagnóstico clínico (asma, colitis, eccema crónico) sino de uno intrapsíquico. El trastorno psicosomático presenta una forma de escisión intrapsíquica múltiple. Y entonces puede haber fuertes núcleos del yo, pero una débil integración hacia una organización total del yo (251).

Sin núcleo del mundo interior, no hay mí, primer objeto self. En la Clínica de las angustias primitivas: privación (angustias impensables, psicosomática), deprivación de los controles (miedo al derrumbe) y deprivación del objeto (tendencia antisocial), el espacio potencial que en la salud facilita los fenómenos transicionales siempre paradójicos, no se encuentra funcionando, muestra fallas o se ha perdido; al no haber experiencias de fenómenos transicionales que facilitan la identidad, la pérdida de identidad temporal y la identificación con el espacio, experimentando la negativización, la eliminación, el olvido, existe o bien una rigidez o una excesiva flexibilidad entre las fronteras de la organización del yo-self: los núcleos del yo-self, la membrana del yo piel o la frontera del yo. En estos casos no se juega la angustia de castración, al tratarse de la continuidad en el ser, de existir, se puede llegar a tratar de angustias de aniquilación; o como refiere André Green, quien continúa el pensamiento de Winnicott, de la coexistencia de una doble angustia: entre angustia de separación y angustia de intrusión [14]; pudiendo establecerse un espacio precoz con un objeto prematuro: de terror, de amenaza o de decepción. Se trataría de angustia con dolor o en otros casos sin angustia. En vez de las formaciones de compromiso, funcionan formas de escisión en la organización del yo-self, múltiples (privación) o sencillas (deprivación de los controles). Se trata de una depresión desértica (afecto depresivo) a diferencia de una depresión con identificación del espacio persecutorio, triste, que facilita la capacidad de preocupación (sentimiento de depresión). El estado afectivo de indiferencia o de odio narcisista pueden ser formas de existencia. La mente puede experimentar una tendencia muy fuerte a convertirse en la sede del self [6]. La experiencia de ser corresponde no a la frustración, sino a la mutilación; por ejemplo, la desaparición de la madre-ambiente implica a la vez la desaparición de ciertos aspectos de la

boca, del cuerpo o de su existencia, como la sensación de pérdida de un día de su vida. Pudiendo funcionar sublimaciones idealizadas precoz, triangulación precoz [14], alucinación negativa, idealización de lo negativo, siendo lo negativo lo único positivo o lo único que se tiene es lo que no se tiene [5]. A diferencia de cuando en la salud, identificado con la levedad que se experimenta en el espacio potencial, que:

Entonces empieza una tarea que durará toda la vida y que consiste en dirigir o controlar su mundo interior, una tarea que, sin embargo, no puede ser iniciada hasta que el niño esté bien alojado en su cuerpo y sea capaz de diferenciar entre lo que está dentro de él mismo y lo que es externo, así como entre lo que es real y lo que es su propia fantasía. Su dominio del mundo externo depende del de su mundo interno (280) [15].

¿Qué es lo que facilita el ingreso a la fase depresiva? El infante identificado con lo que no es parte de sí mismo, mira al pasado, y experimenta el amor cruel y accede a la fase depresiva. Hay diferencias entre la madre-ambiente que se encuentra a la captura del gesto espontáneo de su infante, al bebé que se encuentra reparando la depresión de la madre, al niño que es el objeto de creación de su madre.

FASE DEPRESIVA. CREACIÓN DE LA MEMBRANA DEL MUNDO INTERIOR

Empiezan las experiencias del ello, la relacionalidad del yo. La psique va residiendo en el soma. “No sólo el usufructo del funcionamiento corporal refuerza el desarrollo yoico, sino que el desarrollo yoico refuerza el funcionamiento corporal es decir: el tono muscular, la coordinación, la adaptación a las variaciones de temperatura, etc.” (141)[16], la identificación con el espacio. La mente funciona en la variabilidad del psiquesoma, de manera que garantice una continuidad, Winnicott lo explica:

La actividad mental del pequeño hace que un medio ambiente suficiente se transforme en uno perfecto, es decir, convierte el fallo de adaptación en un éxito. Lo que libera a la madre de la necesidad de ser casi perfecta es la comprensión del pequeño [...] La mente, entonces, tiene entre sus raíces el funcionamiento variable del psiquesoma, raíz que se cierne sobre la continuidad del ser suscitada por cualquier fracaso de la adaptación (activa) ambiental (328) [17].

Psique “se refiere a la elaboración imaginativa de las partes, sentimientos y funciones so-

máticas, es decir, al hecho de estar físicamente vivo; elaboración imaginativa que depende de la existencia del sano funcionamiento del cerebro, especialmente en ciertas partes del mismo” (327) [17]. Winnicott ubica el cuerpo biológico (su funcionamiento), del psique-soma y de la mente. Siempre se refiere a la residencia psique soma. Se puede pensar el soma, que al cobijo o residencia que realiza la psique sobre las funciones somáticas (biológicas) hace soma. En la fase depresiva la piel al cobijar los núcleos del yo-self (lo visto, lo oído, el movimiento, el equilibrio, es decir los sentidos y las funciones biológicas) hace funciones psíquicas marcando un interior y exterior en la membrana del mundo interior, futuro aparato psíquico. Además de la membrana del mundo interior por el yo piel, el núcleo del mundo interior por los órganos de los sentidos y las funciones biológicas en la fase de integración-no-integración, lo explica Winnicott:

convendrá no olvidar que, desde un punto de vista del psicólogo, el ojo no se limita a ser un órgano de la vista. Así como los fenómenos corporales las cosas son absorbidas por la boca y expulsadas por medio de los órganos excretores, en la edificación de la personalidad esta absorción y excreción son realizadas por medio de todos los órganos del cuerpo: los ojos, la piel, las orejas, la nariz, etc. Es siempre mucho lo que entra por los ojos, que, además, representan un órgano de excreción” (126) [18].

Toda experiencia es a la vez física y no física. Las ideas acompañan y enriquecen a la función corporal, y estas acompañan y realizan la ideación (276)[12].

La escisión en la organización psíquica del yo-self es múltiple, a la manera de la privación, si ocurre en la fase de integración-no integración, se trataría de un pensamiento prematuro, pero si se vivencia en la fase depresiva se trata de una escisión simple, una explotación de la inteligencia; en ambas con formas de dependencia y sumisión al objeto, a un ambiente idealizado, al funcionamiento corporal.

el funcionamiento mental se transforma en una cosa por derecho propio, reemplazando prácticamente a la madre “buena” y haciéndola innecesaria (330)[17].

El pensar como un aspecto de la imaginación creadora, cataloga, categoriza y coteja (186) [19], pero lo que sucede en la escisión de la organización psíquica yo self de los trastornos por privación o por deprivación de los controles, es que el funcionamiento mental escindido “resulta un *estorbo para el psiquesoma* o para la continuidad existencial del individuo, continuidad que constituye el ser”(332) [17]. “Éste funcionamiento mental

de tipo [predominantemente o únicamente] catalogador actúa como cuerpo extraño”(332) [17].

“Es normal que el pequeño sienta angustia si se produce un fallo en la técnica de los cuidados infantiles. Al principio de todo, el pequeño, sin embargo, entraría en un estado de no integración, o perdería contacto con el cuerpo, o pasaría a ser la cápsula en lugar del contenido, *sin dolor*”(139) [4]. La angustia como el sentimiento de vivir en el cuerpo) [4].

Si los ataques del medio ambiente son prolongados en esta fase depresiva sobreviene un derrumbe. Resulta no un vacío existencial sino un vacío por derrumbe. En el self profesional es exitoso, pero los pensamientos catastróficos sobre su futuro, cuando se encuentra con el self íntimo, resultan del derrumbe que ya vivencio y no ha podido experimentar, simbolizar. Lo que ocurre en la Clínica de miedo al derrumbe, es que: Eso que teme ya le ocurrió [19][20].

En la fase depresiva, una paradoja: crea al objeto en el acto de destruirlo. Otra paradoja: esta solo en presencia de la madre; es decir se olvida, por un tiempo, de la madre.

Respecto a la destrucción, en el proceso de transición entre la relación con el objeto, donde el objeto es subjetivo, hacia el uso del objeto ocurren las siguientes transiciones: a) El sujeto se relaciona con el objeto, tiene la ilusión de que es él quien crea el objeto, el objeto es subjetivo. En el acto de crearlo lo destruye. b) El sujeto destruye al objeto en la fase depresiva, de personalización (residencia de la psique en el soma), al ubicarlo fuera de la zona de su control omnipotente. c) El objeto sobrevive a la destrucción por el sujeto, “pero puede haber supervivencia o no”, con la paradoja: “Tienes valor para mí por haber sobrevivido a tu destrucción por mí”(121) [21]. d) Se ha desarrollado una capacidad que le permite usar los objetos, lo que forma parte “del paso al principio de realidad” (121) [21]. El bebé pondrá a prueba el ambiente, pondrá a prueba el mundo interior.

El planteamiento desde la agresión natural del niño, en un ambiente predecible es Te destruyo para conservarte; para atacar al enemigo no hace falta amarlo. La agresión va adquiriendo valor social. Contrario a un ambiente atacante en el que el planteamiento podría ser: Si te destruyo desapareces.

La capacidad de estar solo en presencia de la madre ambiente. Esta soledad que se va llenando con experiencias, es diferente a la soledad desértica de la clínica de las agonías

primitivas: privación, deprivación de los controles, deprivación del objeto.

La base de la capacidad para estar solo es una paradoja: se trata de la experiencia de estar solo mientras alguien más está presente. “Esto implica un tipo especial de relación, la relación entre el infante o niño pequeño que está solo, y la madre o sustituto materno que se encuentra confiablemente presente, aunque quizá representada en ese momento por la cuna, el cochecito o la atmósfera general del ambiente inmediato” (38) [17] [21]. “La relacionalidad del yo es la relación entre dos personas en la cual por lo menos una de ellas está sola; quizá lo estén ambas, pero la presencia de cada una es importante para la otra. Comparemos, por ejemplo, las palabras gustar y amar; la primera se refiere a la relacionalidad del yo, mientras que el amor es mas una relación del ello, sin ningún refinamiento o forma sublimada”(38) [22].

“Probablemente pueda afirmarse que después de una cópula satisfactoria cada uno de los miembros de la pareja está solo y conforme con estarlo. El ser capaz de disfrutar la soledad junto a otra persona que también está sola es en sí misma una experiencia de salud. La ausencia de tensión del ello puede producir angustia, pero la integración corporal de la personalidad le permite al individuo aguardar el retorno natural de esa tensión y disfrutar compartiendo la soledad, es decir, en una soledad relativamente libre de la propiedad que denominamos “retraimiento” (39)[22].

“Podría decirse que la capacidad de un individuo para estar solo depende de su actitud para encarar los sentimientos suscitados por la escena primaria. En la escena primaria se percibe o imagina una relación excitada entre los padres, y esto lo acepta el niño sano capaz de dominar el odio y de ponerlo al servicio de la masturbación. En la masturbación, el niño, que es la tercera persona en una relación tripersonal o triangular, acepta toda la responsabilidad por la fantasía consciente o inconsciente. Ser capaz de estar solo en esas circunstancias implica una madurez del desarrollo erótico, una potencia genital, o la correspondiente aceptación femenina; suponen la fusión de los impulsos e ideas agresivos y eróticos, y también una tolerancia a la ambivalencia; además, habría naturalmente una capacidad del individuo para identificarse con cada uno de los progenitores”(39) [22]. Entonces la capacidad para estar solo es casi un sinónimo de la madurez emocional.

FASE DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA FRONTERA DEL YO. USO DEL OBJETO, COMPRENSIÓN Y REALIZACIÓN

Una vez ocurrida la transición entre: a) relación de objeto subjetivo, b) destrucción y so-

brevivencia del objeto, c) pasamos al uso del objeto percibido objetivamente de forma compartida, donde puede hacer uso de la capacidad de sostener una depresión y reparar los objetos, con capacidad para manejar angustia sin dolor, identificado con un espacio psíquico. Se encuentra capacitado para preocuparse por el otro, para comprometerse.

Al SER y ESTAR de la primera fase, al HACER de la segunda fase, la depresiva, ahora pasa al TENER la primera posesión no-yo. SER-ESTAR-HACER-TENER. Winnicott inserta entre el SER y TENER que estudió Freud, el ESTAR y el HACER.

Cada bebé ha ido teniendo experiencias de omnipotencia suficientes adquiriendo la capacidad para ceder esa omnipotencia a la realidad externa o a un principio divino [23]. Si el sostén y la sobrevivencia han ido facilitando “no dejar caer al bebé”, en esta fase una privación del objeto conlleva la muerte del objeto interno o versión introyectada del objeto; entonces el niño provoca causar fastidio: roba, miente, arma líos, hace daño, con la esperanza de mantener vivo un recuerdo, para recuperar una vieja intimidad que amenaza con desaparecer en el olvido; como si buscara un marco en constante expansión, “un círculo cuyo ejemplo inicial fue el cuerpo o los brazos de la madre”(149). La tendencia antisocial es una cuestión de realidad psíquica no de conducta [24].

Primero existe el objeto subjetivo, a la manera de capacidad de relación unicorporal, narcisista, núcleo del mundo interior del orden de lo sagrado, de trozos y trazos de sí mismo por sí mismo. Después en la fase depresiva es la capacidad de relación bicorporal (identificado lo parte de mí-distinto de mí, siente preocupación por el pasado) la membrana yo piel se encuentra cubriendo el mundo interior delimitando lo interior y exterior, la fantasía [25] lo protege de su propio mundo interior, experimentando la intimidad; trazas de sí mismo. En la fase del establecimiento de la frontera del yo, de comprensión de una realidad compartida, con la capacidad de posesión, usa el objeto. “Usa” el objeto una vez que ha sido colocado fuera del área del control omnipotente, fuera del self, continuando los fenómenos transicionales facilitando la identificación con lo no-yo, ahora en una relación tricorporal, con un cuerpo, funcionando la imaginación [23] y articulando los tres tiempos, presente, pasado y futuro

CONCLUSIONES

La creatividad primaria no pasa por la proyección de lo introyectado sino por la ilusión. Es una creación de mí mismo por mí mismo, en una identificación con el espacio narcisista.

sista, omnipotente. El núcleo del mundo interior, en la fase de integración-no integración, es una creación propia de lo propio, es decir el yo-self; es del orden de lo sagrado, como paso previo para la creación de lo íntimo en la fase depresiva.

Con Winnicott podemos distinguir, dentro del mundo de la existencia de las emociones primitivas:

1. Al ser y tener del psicoanálisis, agrega el ESTAR y EL HACER.
2. Lo parte de mí-distinto de mí; lo interior-exterior y lo que es adentro y afuera.
3. El cuerpo en su biología por una parte, la residencia psiquesoma por otra y de la mente (en relación con la inteligencia).
4. El núcleo del mundo interior sagrado (unicorporal), de la corteza íntima del mundo interior (bicorporal), antes de la conformación del aparato psíquico con un yo cuerpo que marca una dentro y una fuera y el objeto transicional como primera posesión no yo, en un mundo compartido en una relación tricorporal.
5. Winnicott agrega a la identidad de percepción y a la identidad de pensamiento, la identidad con el espacio potencial.
6. La angustia sin dolor, con dolor y sin angustia.
7. La experiencia omnipotente de la omnipotencia.
8. El yo self parte del espacio del mundo interior, del yo cuerpo con una frontera compartida en el espacio cultural con el mundo.
9. La depresión con preocupación por el otro (sentimiento depresivo o de tristeza), de la depresión desértica de las agonías primitivas (afecto depresivo).
10. Cuando el infante crea el pecho está creando su sí mismo, el yo self, primer objeto y núcleo del mundo interior.

BIBLIOGRAFÍA

[1] WINNICOTT, D.W. (1954). *La Naturaleza Humana*. Buenos Aires: Paidós, 1993.

[2] WINNICOTT, D.W. (1967), Posfacio: D.W.W. sobre D.W.W.. En: *Exploraciones psicoanalíticas II*. Barcelona: Espasa Libros, 2009.

- [3] WINNICOTT, D.W. (1962). La integración del yo en el desarrollo del niño. En: Los procesos de maduración y el ambiente facilitador: estudios para una teoría del desarrollo emocional. Buenos aires: Paidós, 2009.
- [4] WINNICOTT, D.W.(1952). La angustia asociada con la inseguridad. En: Escritos de pediatría y psicoanálisis. Barcelona: Espasa, 2012.
- [5] WINNICOTT, D.W. (1953). Objetos transicionales y fenómenos transicionales. En: Realidad y juego (1971). Barcelona: Gedisa, 2008.
- [6] WINNICOTT, D.W. La distorsión del yo en términos de self verdadero y falso 1960. Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Buenos aires: Paidós, 2009.
- [7] WINNICOTT, D.W. (1945). Desarrollo emocional primitivo. En: Escritos de pediatría y psicoanálisis. Barcelona: Espasa, 2012.
- [8] WINNICOTT, D.W. (1965). Nuevos esclarecimientos sobre el pensar de los niños, En: Exploraciones psicoanalíticas I. Buenos Aires: Paidós, 1993.
- [9] WINNICOTT, D.W. (1949). Los recuerdos del nacimiento, el trauma del nacimiento y la angustia. En: Escritos de pediatría y psicoanálisis. Barcelona: Espasa, 2012.
- [10] WINNICOTT, D.W. (1966). La creatividad y sus orígenes. En: Realidad y juego (1971). Barcelona: Gedisa, 2008.
- [11] WINNICOTT, D.W. (1949). Los recuerdos del nacimiento, el trauma del nacimiento y la angustia, 1949. 237-262. En: Escritos de pediatría y psicoanálisis. Barcelona: Espasa, 2012.
- [12] WINNICOTT, D.W. (1950-1955). La agresión en relación con el desarrollo emocional. En: Escritos de pediatría y psicoanálisis. Barcelona: Espasa, 2012.
- [13] ABRAM, J., (1996). The language of Winnicott. A dictionary and guide to understanding his work. New Jersey: Jason Aronson Inc., 1997.
- [14] GREEN, A. (2007). Conferencias en México. Vol. 1. México: Paradiso y Ediciones D´Jimena Colegio Internacional de Educación Superior, 2011.
- [15] WINNICOTT, D.W. (1950-1955). La agresión en relación con el desarrollo emocional. En: Escritos de pediatría y psicoanálisis. Barcelona: Espasa, 2012.

- [16] WINNICOTT, D.W. (1964). El trastorno psicossomático. I. Aspectos positivos y negativos. 1964. II. Nota adicional sobre el trastorno psicossomático, (1969). Exploraciones psicoanalíticas I. Buenos Aires: Paidós, 1993.
- [17] WINNICOTT, D.W. (1949). La mente y su relación con el psiquesoma (1949). 325-340. En: Escritos de pediatría y psicoanálisis. Barcelona: Espasa, 2012.
- [18] WINNICOTT, D.W. (1944). Psiconeurosis oculares de la infancia. En: Escritos de pediatría y psicoanálisis. Barcelona: Espasa, 2012.
- [19] WINNICOTT, D.W. (1963). El miedo al derrumbe. En Exploraciones psicoanalíticas I. Buenos Aires: Paidós, 1993.
- [20] RABADÁN, F.C. (2020). Winnicott: La Clínica del miedo al derrumbe. Revista Letra en Psicoanálisis (LeP) / Vol.6, No 2, julio-diciembre 2020.
- [21] WINNICOTT, D.W. (1968). El uso del objeto y la relación por medio de identificaciones. En: Realidad y juego (1971). Barcelona: Gedisa, 2008.
- [22] WINNICOTT, D.W. (1958). La capacidad para estar solo. En: Los procesos de maduración y el ambiente facilitador: estudios para una teoría del desarrollo emocional. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- [23] WINNICOTT, D.W. (1966). La ausencia de un sentimiento de culpa. En Deprivación y delincuencia. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- [24] WINNICOTT, D.W. (1956). La tendencia antisocial. En Deprivación y delincuencia. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- [25] WINNICOTT, D.W. (¿1960?¿1962?(sic)). Sueños, fantasía y vida. Historia de un caso que describe una disociación primaria. En: Realidad y juego, (1971). Barcelona: Gedisa, 2008.

