



Representación verbal en psicomotricidad de integración

Verbal representation in psychomotor integration

*José Luis Muniáin, Joaquín Serrabona, Montserrat Carol y
Montserrat Dalmau.*

La Psicomotricidad se especializa en el lenguaje tónico/pósturo/gestual y práxico (praxias motrices); el lenguaje de la motricidad en todas sus facetas. Pero tras la aparición de la palabra, los mensajes motores y verbales se complementan. Y después de la palabra, las formas de expresión se multiplican: plástica, dibujo, construcción, etc.

La Psicomotricidad se especializa en el lenguaje tónico, postural, gestual, práxico (acciones); el lenguaje de la motricidad en todas sus dimensiones.

La representación es parte básica de la sesión de psicomotricidad. Entre los diversos procedimientos de representación, la Psicomotricidad de Integración (PMI) potencia la representación verbal, que no falta nunca, como segunda parte de la sesión. Una representación tranquila, amplia (al menos un tercio del tiempo de la sesión), deseada (los niños se pelearían por hablar). Posteriormente, ya en la clase, las tutoras realizan otro tipo de representación, generalmente un dibujo (casi siempre espontáneo).

El presente trabajo se ha realizado en la escuela pública A. Bartra, con el soporte de la escuela S. Vinyals, ambas de Terrassa. Las tutoras participan siempre en las sesiones con su grupo.

1. - AMBIENTACIÓN Y PUNTO DE PARTIDA.

El sentido de lo que se va a exponer sobre la representación verbal en Psicomotricidad radica en la propuesta de la *Psicomotricidad de integración (PMI)*. Integración de reflexión/ estudio y práctica educativa; de psicomotricidad cognitiva (instrumental) y afectivo/relacional; integración de las vivencias pedagógicas; integración en la vida personal del educador (presencia interior). Integración, en la ayuda de la acción psicomotriz a las diversas dimensiones de la personalidad del niño. Y es que el arranque de la Psicomotricidad de Integración está en el mismo niño. La práctica educativa impone al educador que observa y reflexiona, la realidad integrada del niño. El niño busca/necesita/tiende tanto al dominio/control motriz, hecho de esfuerzo/crecimiento/tensión/placer de ser mayor, como al placer tónico-pósturo-gestual; al avance y a la regresión motriz; al reto objetivo y al placer del dejarse ir; a la espontaneidad y a la propuesta del educador.

En la dimensión motriz total (del tono a la praxia), el niño expresa y elabora todas las dimensiones de su persona. La PMI se ubica en esa perspectiva. Es un proceso de por vida; no una selección de tipos de psicomotricidad, de sus elementos etc.; algo adquirido de una vez; tanto en el terreno didáctico como en el perso-

nal. *Un proceso de integración.* En su tensión hacia la integración de todas las dimensiones de la persona, la PMI integra hoy en día, *de modo explícito y sistemático, en el movimiento integral, las dimensiones conativa, cognitiva, relacional, social, afectiva y fantasmática. El movimiento en todas sus dimensiones sería el objeto material, el campo de acción de la psicomotricidad, y la totalidad de la persona del niño (no su globalidad), se propone como su objeto formal o punto de vista desde el que se considera su objeto material.*

Este tema, la *noción de Psicomotricidad de Integración*, así como el de *noción de Psicomotricidad*, en general, requiere un estudio propio. Estudio esencial de cara a afianzar el estatuto epistemológico de la Psicomotricidad, necesidad y requisito perentorios de la Psicomotricidad. Al menos se requería, en este momento, un mero enunciado del marco del tema del artículo.

Respecto al punto concreto de partida, se inició la representación verbal siguiendo las pausas que entonces tenía la Práctica Psicomotriz de Aucouturier:

- a) preguntar sobre lo que más había gustado a cada niño;
- b) si el niño no decía lo que se había realizado en la sesión, se le preguntaba por ello.

Al comienzo de la sesión, se preguntaba sobre la sesión pasada: qué contenidos se recordaban. Tras quince años de práctica educativa, la representación verbal ha adquirido otra forma; un sentido más amplio; y una importancia esencial en la sesión.

2. - NATURALEZA DE LA REPRESENTACIÓN VERBAL.

La representación contiene una realidad. El educador va acercándose progresivamente a la realidad que el niño expresa; la que él ha vivido. Su proceso de aproximación a esa realidad infantil, puede ser el siguiente:

- a) realidad como lo que ha sucedido objetivamente, sea en la actuación externa, sea en la vivencia. Es la concepción de la

realidad expresada en el punto de partida (realismo representativo);

- b) realidad, ante todo, como lo que el niño ha vivido. El educador fue comprobando que casi todo lo que el niño decía, había sucedido; y que, en la mayoría de ocasiones, otros niños corroboraban lo que decía el que hablaba, por extraño que resultara al educador. (realismo representativo ampliado);
- c) realidad sin frontera nítida con la fantasía. El niño juega, y al mismo tiempo, vuela. Todo es real y al mismo tiempo imaginario (realismo global);
- d) realidad primordialmente afectiva. Existen los hechos reales de que se habla, pero el niño los elabora, los manipula efectivamente; de algún modo, la afectividad dirige al hecho, le da su sentido; se obra para/por una necesidad afectiva. Al mismo tiempo el hecho, grabado en el pasado o vivido actualmente, mueve a la afectividad (realidad afectiva);
- e) La causa de la vivencia afectiva puede ser objetiva (exterior). Pero hay no pocos niños que superan o compensan esa realidad exterior negativa. Y hay niños (no pocos), que, con una realidad ambiental positiva, manifiestan heridas afectivas considerables. Se trata de la vivencia, más que de factores externos (realidad afectiva vivenciada);
- f) en la vivencia afectiva aparece una dimensión inconsciente. El educador la percibe nítidamente, aunque no sea su misión, ni su capacitación desvelar (ayudar a desvelar) la causalidad inconsciente ni su tratamiento específico (realidad afectiva inconsciente);
- g) en la representación no sólo se actualiza y elabora lo vivido en la sesión (en la acción motriz). Como en el juego simbólico, el niño, en la representación, elabora lo que está representando; produce nuevas vivencias: produce fantasmas y actúa sobre ellos (realidad representativa representadora).

Por otro lado, la representación verbal es, siempre, una narración; potencial: mero enunciado del hecho central; o desarrollada, hasta llegar a la *novela*. Como narración, hay un punto de partida, una serie de acontecimientos, y un desenlace.

3. - TIPOS DE REPRESENTACIÓN VERBAL.

3.1. - Según sus contenidos:

- *de objetos*: en las primeras sesiones de P.3 (preescolar de 3 años), el niño no recuerda lo realizado (tampoco tiene hábito de verbalizarlo). El educador presenta los objetos (por ejemplo el banco sueco), y pregunta quién sabe qué han hecho allí. Muchos querrán salir; pocos dirán qué se hacía allí; ninguno, verbalizará la secuencia completa;
- *de hechos*: se verbaliza alguna de las acciones realizadas. Están cuajadas de afectividad: tono, gesto, entonación (por eso recuerdan aquella acción); pero no la independizan de la acción. Algo así como la noción preoperatoria; están unidas a la acción.;
- *de vivencias*: se relatan acciones, pero se expresan, ante todo, vivencias, afectos y emociones. En un principio, se representan acciones motrices (primera fase de P.3); paulatinamente van apareciendo representaciones de afectos, sentimientos, fantasmas. Tras la fase inicial, también se verbalizan, con frecuencia, acciones motrices, pero van acompañadas, no raramente, de expresiones afectivas verbales;
- *representación generativa*: la misma representación genera nuevas vivencias, que a su vez se reelaboran en la representación.

3.2. - Según la forma de representación:

- *escena representativa*: se expresa un solo momento de la acción; por ejemplo. "ir a las montañas" (el *circuito*);
- *narración*: es un conjunto de escenas con sentido; "subí a la montaña, pasé por el precipicio, salté...";

- *historia*: conjunto de narraciones que abarcan diversos espacios y situaciones;
- *novela*: sucesión de historias; puede ser interminable. El niño inventa nuevos escenarios. Cuando parece que va a acabar, comienza otra historia. Al despedirse en la puerta, X dice al psicomotricista: "¿te ha gustado mi historia?". No quiere decir que la novela encierre menos contenido interior del niño. X repetía con mayor insistencia sus expresiones de muerte: matar, ser matado. Podría considerarse como una especie de asociación de fantasmas.

3.3.- Por la participación:

- *generales*: participan todos. Se propone una pregunta de respuesta breve, por ejemplo: ¿qué te ha gustado más (o menos)? ; hay que responder con el enunciado de una sola cosa. O.: ¿quién eras? Con una posible determinación, en algunas de las respuestas: ¿grande o pequeño? (si han dicho que era un animal, o un hijo; ¡el león puede ser pequeño y menesteroso, y el gatito, poderoso!);
- *parciales*: cada interviniente habla espontáneamente; el tiempo de la sesión sólo abarca las representaciones de unos cuantos;
- *individuales*, en alguna ocasión, una representación novelada puede ocupar todo el tiempo de la representación.

3.4. - Por la actuación del educador.

El educador escucha; trata de percibir el sentido de lo que dice el niño; y actúa. En ésta acción, procura no inducir la vivencia, el sentimiento, lo que el niño dice, o diría según su espontaneidad; sí induce una respuesta positiva a la vivencia del niño. Para abrir una ventana a la vivencia del niño, el educador actuará/preguntará más o menos de acuerdo con las posibilidades evolutivas del niño:

- *paso a paso*: si el niño no expresa sino una escena de su vivencia, el educador, calibrando su sentido, pregunta en

la dirección del mismo, por si fluye la siguiente escena, existente pero oculta. Requiere una intervención más frecuente, y mayor atención para no inducir sentimientos. Interviene también para encontrar una respuesta positiva. Se da, ante todo, en P.3.

- *de soporte*: el niño expresa sus vivencias, con frecuencia a borbotones; el educador se limita a poner un marco para ellas, y a aclarar algún aspecto. Apenas interviene, pues, en la expresión; sí lo hace en la búsqueda de respuesta positiva;
- *de presencia*: el niño habla reflejando su vida interior, sin tener en cuenta la palabra del educador. No hay diálogo de palabras; hay un contacto afectivo (tónico, de algún modo), en el que el niño emite y el educador es el marco receptor.

3.4. - Por su duración:

- *larga*: el niño se expresa sin límite;
- *breve*: se reduce a una frase: quién era, con una posible especificación mínima: si eran grandes o pequeños (fuertes o no etc.). Pueden participar todos, aunque haya poco tiempo. Y de diversos grados intermedios de duración.

3.5. - Por el posible efecto

que causa en el educador novel sobre su sensibilidad. Aun dentro de la subjetividad de este criterio de clasificación, para un educador que se inicia en la representación verbal podrán, quizá, resultar llamativas las representaciones 8.1 y 8.2; triviales la 8.3. y 8.5; fantástica, la 8.4 (germen de la representación tipo "novela": 3.2).

4.- ENUNCIADO DE ALGUNOS ASPECTOS DEL MARCO TEÓRICO.

Interesa dilucidar los principios que sustentan la acción del educador en la representación verbal. No hay posibilidad de realizar una exposición amplia. Conviene enunciar, al menos, algunos principios, para poder desvelar el sentido de la representación:

- a) *La realidad* que se expresa en la representación verbal del niño engloba, como cualquier otro aspecto de la psicomotricidad, en su concepción de integración, acción motriz y vivencia imaginaria; está transida de afectividad, y ésta incluye una dimensión inconsciente.
- b) Respecto a este último aspecto, conviene recordar que lo determinante es *la vivencia personal* del niño, su percepción; no tanto lo recibido objetivamente desde fuera (madre, medio etc). También Freud, tras superar la atribución a la sociedad opresora, y a la educación, su principal brazo ejecutor, vio la etiología de la neurosis en la estructura misma del aparato psíquico, con exigencias contrapuestas en sus diversas instancias. No estaría de más para no pocos autores de orientación dinámica, y para bastantes psicomotricistas de tal orientación, una reflexión sobre este aspecto, no sea que estén instalados en una fase superada por el mismo Freud.
- c) La educación, la educación psicomotriz también, ha de llegar a esa realidad total, o no será una educación integral.
- d) El educador interpreta necesariamente, pero no en sentido psicoanalítico. No pretende desvelar (ayudar a desvelar) la causa inconsciente, sometida a complejas leyes, similares a las del sueño (condensación, etc.). Percibe vivencias profundas en el niño (y en sí mismo), las tiene presentes, y actúa sobre ellas desde su perspectiva educacional.
- e) Se cree en la eficacia del juego, en la capacidad autoelaboradora del niño en el juego (recordar el principio de la ludopatía y de la ludoterapia pura); no comunica la interpretación al niño (en la línea de A. Freud y Zulliger, a diferencia de Klein); y ni siquiera interpreta al niño en sentido psicoanalítico (como sí lo hacían A. Freud y Zulliger).
- f) No concibe el síntoma como un apósito, como boina colocada sobre la realidad auténtica; como un velo o una máscara

exterior. Aunque sean de naturaleza diferente, aunque su conexión causal no está al alcance del educador, el hecho es que están conectados. Se espera que una actuación sobre el síntoma no meramente sintomática, es decir, en un ámbito relacional positivo, influya en la vivencia inconsciente.

- g) Se podría decir que este acercamiento es causal genérico. Una formulación muy amplia de la etiología de los problemas emocionales es el desequilibrio con que el niño ha vivido/percibido el afecto y la norma. Una relación que equilibre esos dos elementos esenciales ha de tocar sanadoramente, de algún modo, la herida originaria.
- h) El educador no trata de influir sobre el fantasma directamente, sino sobre la persona. No enseña la respuesta verbal al símbolo, la imagen, el fantasma. Actúa sobre la persona en sus diversas dimensiones. No dice al niño que juega habitualmente a ser bebé que se haga mayor, o si le gustase hacerse mayor (aunque todo pueda tener su excepción). Si no que, en la misma sesión, el grupo, o un modelo, le indican una salida a su problema; y en cada sesión, se incide sobre lo que el niño necesita como respuesta a su representación.
- i) Si hasta los cinco años se están formando estructuras psicológicas básicas, con sus correspondientes vivencias fantasmáticas; si el educador a estas edades del niño es sujeto formador/depositario de identificaciones básicas, puede pensarse que una relación como la aludida podría ser causalmente eficaz. A no ser que se asuma la precocidad kleiniana.
- j) El educador contempla como una ayuda (importante, esencial en la dimensión afectivo-fantasmática) la aportación del psicoanálisis, al que aquí se hace referencia principal por su influjo en la Psicomotricidad, que se ha convertido, con frecuencia, en una mera metodología del psicoanálisis. Pero ese influjo no es de-

terminante. Para acercarse a la totalidad, la Psicomotricidad requiere un aforo multidisciplinario. En todo caso, cualquier disciplina será una ayuda. *La pedagogía tiene personalidad propia*. Y la psicomotricidad, como disciplina pedagógica, también.

En su ámbito, el de la pedagogía, el educador:

- k) presta una *escucha activa*. Escucha: para no inducir sentimientos que deformen lo que el niño siente. Y al mismo tiempo, actúa para abrir ventanas a la expresión del niño, para ayudarlo a encontrar su respuesta personal a la necesidad expresada; para presentarle el propio programa. Tampoco esta actitud está lejos de Freud. Tras superar una fase de escucha pura, inducía al paciente a acelerar el acercamiento al sentido del síntoma, hasta que la resistencia impidiera ese proceder. No siempre la Psicomotricidad lo ha tenido presente. Desde esa perspectiva pedagógica, las actuaciones son diversas:
- l) Abre ventanas a la expresión, pero no la induce hacia formas "correctas".. No busca lo educacionalmente correcto. Sí puede inducir la solución a la necesidad planteada, tratando de que el niño encuentre caminos
- m) No se trata de enseñar lo que es conveniente decir. No hay que aprender a enmascarar el fantasma, sino ofrecer vivencias positivas que lo contrabalanceen.
- n) *Pasa al registro extramental*: "¿cómo luchabas, con qué?", etc. Y desde aquí, a lo que dice el grupo.
- ñ) *Hace referencia al grupo*: pregunta a varios, por ejemplo, cómo lucharían, principalmente a quienes tienen menos recursos para hacerlo (éstos, aprenden recursos), etc.;
- o) *Remite al que habla a las secuencias de actividades* realizadas en la fase de acción de la sesión (recordar la secuencia de sanción en el diálogo de P.3, por ejemplo). Somete al fantasma al espacio y a

la sucesión temporal (algo similar a lo que ocurre en el juego simbólico).

- p) A situaciones imaginario/fantasmáticas se responde con acciones que sean *efectivas para la mente* del niño (así, el niño se defiende del "malo" diciéndole: "vete, vete").
- q) Se busca una *respuesta inmediata* al problema mediante una vivencia positiva del mismo signo. El niño expresa vivencia de abandono; en la misma representación, el niño podrá experimentar que hay niños (y el mismo educador) que le hacen compañía. Aunque la respuesta estuviera a otro nivel que la causa del síntoma.
- r) No se termina la representación en *vivencias de muerte, a poder ser*. Contraponerla a la vivencia final de vida.
- s) Es básica la acción del *grupo*.

6.- IMPORTANCIA DEL GRUPO EN LA REPRESENTACIÓN VERBAL.

Es esencial. El desarrollo de sus funciones tuvo un impulso, como muchos aspectos de la educación, casual y trivial. Para que la tutora pudiera anotar lo que decían los niños, el educador repetía algunas frases que habían dicho los niños. El efecto fue insospechado: aumentaba el interés del grupo; la frase del educador era una caja de resonancia; de lo que se decía, y ante todo, de los sentimientos que expresaban las palabras. Sus funciones son:

- *escuchar*, con atención y acogimiento. Se trabaja durante todo el curso; no como obligación, sino como conexión afectiva. Hay un interés espontáneo; oyen cosas que les afectan vivamente;
- *vivir la emoción* de quien habla; se da un contagio afectivo; existe una conexión íntima y profunda de intereses y necesidades;
- *prestar ayuda* al momento a quien siente el abandono, pena, etc. Hay un instinto de compadecerse, de ayudar (que al mismo tiempo es sentirse poderoso);

- *dar su opinión* sobre aspectos que interesan;
- *recibir el modelaje*. Como emisor: produce contagio afectivo, presencia acogedora, acción de ayuda, modelaje receptor y emisor.... Como receptor: del modelaje cuando el que habla es modelo didáctico (avanzado en una dimensión determinada), *enseña* al grupo, lo abre hacia el espacio de desarrollo próximo; o como emisor de modelaje, cuando el que habla tiene, en alguna dimensión de la persona, un nivel inferior a la media del grupo.
- *recompensar al que habla*: ante todo, mediante la atención y el acompañamiento; si surge espontáneamente, con otros procedimientos; a veces el aplauso, aunque en la representación, a diferencia de la acción, raramente surge; prima el ambiente de escucha;
- *actuar*, cuando se pasa del plano imaginario al extramental (realizar secuencias de sanación, etc.: ver representación de la niña de P.3);
- *acoger la fantasía y conducirla hacia la realidad extramental*: el grupo cumple una función única. Por un lado, es una realidad exterior al fantasma, a la fantasía, al sentimiento, a la subjetividad; como el espacio y el tiempo, y los objetos en el juego simbólico; pone yugo y bridas a la subjetividad; por otro, es un yugo vivo, animado también por la subjetividad, por "elementos" (niños) que viven y se contagian con la subjetividad. El grupo fuerza menos; pero sintoniza, late con la misma vida. Es una caja de resonancia que al mismo tiempo es sonido; una campana de oxígeno que pulsa desde dentro, al unísono con el pulmón del paciente;
- *posibilitar la actuación del modelo afectivo*: del que actúa para ser afianzado en sí mismo y ante el grupo; para mejorar la imagen y aprecio propios y del grupo respecto al niño. Es una situación privilegiada para una estrategia

que se emplea en todas las fases de la sesión.

Por todo ello, la naturaleza del grupo condiciona la representación verbal. Un grupo inquieto (interiormente inquieto: desajustado relacionalmente, no un grupo *movido*) tarde más en el proceso evolutivo de la representación verbal (ver 3.1 y 3.2); en un grupo que se desquicia por un cúmulo de factores (cambio de tutora, ingreso y salida de niños del grupo etc), puede precisarse un tipo de representación que el grupo ya había superado.

7.- ACTUACIÓN DEL EDUCADOR: ACTITUD Y TÉCNICA DE LA REPRESENTACIÓN VERBAL.

La manera de realizar la representación verbal es consecuencia de lo dicho hasta el momento. Y expresa el modo de ser y la capacitación profesional del educador. Conviene tener presente algunas indicaciones:

- a) *Facilitar la expresión*, principalmente al iniciarse P.3 (ver tipos de expresión), mediante preguntas claras, sobre objetos en los que se ha actuado y sobre esas acciones:
 - o ¿Qué es esto? (por ejemplo el banco sueco: el objeto fascina). ¿Qué has hecho aquí? ¿Quién quiere hacerlo?. ¿Estabas aquí? (casas en rincones de la clase, etc). ¿Quieres venir? ¿Qué hacías ahí? ¿Quién eras? Comenzar, pues, por la representación de objetos para ir avanzado.
 - o Sucesivamente partir de formulaciones más amplias: qué te ha gustado, qué has hecho, quién eras, qué quieres decir.

La pregunta es una estrategia metodológica básica en PMI. No es el momento de exponer principios y estrategias metodológicas, pero van implicadas en la acción pedagógica, y conviene constatarlo.

- b) Plantear *preguntas abiertas*, que faciliten la expresión.

- c) Organizar la representación por *cuerpos de actividades*: si el primer niño está en una casa, pasar a los restantes participantes de aquella casa; etc.
- d) *No inducir sentimientos, reacciones "correctas"*. No se enseña el sentimiento, la fantasía adecuada. Se enmascararía el fantasma.
- e) *Inducir, sí, la solución* al problema que plantea el que habla. Solución afectiva, de presencia afectiva, de ayuda de otros compañeros, de acogida; también por parte del educador No con solución razonada del educador (en general).
- f) Atender al *mensaje tónico/pósturo/gestual* del niño.
- g) Atender y resaltar *la vivencia afectiva*: ¿Estabas triste, contenta?, etc.
- h) *Manifestar sentimientos* ante lo que dice el niño: extrañeza, admiración, pena... Es esencial *la verdad*, que puede conseguirse siguiendo lo que dice el niño desde él mismo. Su verdad, la importancia que para él tiene lo que dice/vive, toca la sensibilidad del educador.
- i) Ayudar para que el *grupo sea protagonista*. (ver nº 6).
- j) Permitir/incentivar la participación del grupo: repetir para el grupo algo que ha dicho el que habla; preguntar al grupo, transmitir lo que alguien haya dicho, si no se ha oído bien, actuar...
- k) Uncir el fantasma del que habla al yugo espacio temporal de secuencias de actividades comunes realizadas a lo largo del curso (secuencia de sanación, etc...) o de actividades que él mismo ha realizado;
- l) En general, lo que dice el que habla coincide con las atribuciones que hace a acciones etc. de otros niños.
- m) Si no fuere así, decir al que discrepa que quien habla está contando lo que él sentía, que luego (el discrepante) ya podrá decir lo que él sentía. Lo entienden con facilidad.

- n) La colocación en corro favorece la representación.

8.- EXTRACTOS DE ANÁLISIS DE ALGUNAS REPRESENTACIONES.

No es posible, en este momento, analizar en detalle las representaciones de los niños. Se eligen algunas de ellas, y se da alguna anotación sobre su sentido. El educador interpreta, pero no psicoanalíticamente; no es su especialidad ni su función. Es consciente que se pierden, de este modo, grandes posibilidades; pero es su realidad. Puede, sí, iluminarse con conceptos, perspectivas, etc. de origen dinámico; pero ellas no determinarán su actuación. El educador capta que el niño dice cosas importantes y sentidas; siente su sinceridad; como la siente también el grupo; y como éste, se siente emocionalmente afectado. A partir de esa percepción, el educador interpreta reflexivamente, y actúa educacionalmente. Es básico que el educador no juegue a analista; pero que, al mismo tiempo, está atento y sea sensible a la vida afectiva, también a su dimensión inconsciente, y que en su acción educativa, estas realidades sean parte básica de programación y su acción.

Tras la traslación (literal) de lo que el niño ha dicho, se da una pincelada sobre alguna característica del niño; se indica alguna impresión sobre la verbalización; y se concreta una síntesis interpretativa: tema central, vivencia afectivas básicas, aspectos fantasmáticos/inconscientes (símbolos, identificaciones, etc.), se enuncia el desenlace, y se indica la actuación del educador.

8.1.- Un caso de representación verbal en P.3.

Datos: sesión del 12-V-00. Ca. es la niña; Ed. el educador (psicomotricista). Sesión breve, por circunstancias (50 minutos). El esquema mínimo del educador era: correr, construcción por los niños de parejas; Actividad espontánea; *bocadillo*; actividad espontánea; representación. Programa del niño: gran interés por la actividad del bocadillo (colocarse estirado sobre su pareja), la primera actividad espontánea es breve; inventan otras formas de hacer el bocadillo (espontáneamente, no como ta-

rea guiada por el educador). La tutora ha tomado literalmente esta representación verbal como en cada sesión).

En la representación, había hablado primero otra niña: era una madre, con dos hijos, estaban tranquilos, no había peligros. Luego interviene Ca:

Ca.- *Yo era la hermana.*

Ed.- ¿Grande o pequeña?

Ca.- *Grande. Estaba en el comedor.*

Ed.- ¿En casa o en la escuela? [Hay niños que comen en la escuela]

Ca.- *En casa.*

Ed.- ¿Vivía algún otro en la casa?

Ca.- *No; vivía sola.*

Ed.- ¿Por qué vivías sola?

Ca.- *Porque ninguno quería venir a mi casa*

Ed.- ¿Estabas contenta o triste?

Ca.- *Estaba triste.*

Ed.- ¿Tenías un problema? [Término y situación fueron introducidos muy pronto; lo soluciona cada niño solo, o con ayuda de otro/s]

Ca.- *Sí.*

Ed.- ¿Y qué hiciste para solucionarlo?

Ca.- *Le grité al papá y le dije que venga...*

Ed.- ¿Qué dijo el papá?

Ca.- *Que no quería venir.*

Ed.- ¿Por qué?

Ca.- *Porque estaba comiendo en su casa.*

Ed.- ¿Y qué hiciste después?

[Calla.]

A.(Otra niña)- A mi lado [Estamos en corro], dice: "¿no llamaste a mamá?". [CA. no le oye]

Ed.- [Dirigiéndose a A.] ¿qué le has dicho a CA.?

A.- ¿No le llamaste a la mamá? [Con tono y gestualidad de adulto]

Ca.- Sí, pero dijo que no quería dormir.

Ed.- ¿Y por qué?

Ca.- Porque estaban tranquilos en casa.

Ed.- ¿Con el papá? [Mejor hubiera sido preguntar; ¿con quién?]

Ca.- Sí.

Ed.- ¿Pasó algo más?

Ca.- Llamé otra vez y no había nadie.

Ed.- ¿Pobre!... Y después ¿qué pasó?

Ca.- Que se destrozó la casa, y el techo cayó sobre la cabeza.

Ed.- ¿La cabeza de quién?

Ca.- La mía. Y me morí.

Ed.- ¿Te moriste del todo? [Es una fase del juego de muerte/resurrección, repetido durante el curso]

Ca.- Sí.

Ed.- ¡Ohhhh!... [CA. no reacciona. Parece que ha acabado]. ¿Hay alguien que quiera ir a casa de CA para ayudarlo? [Parte del rito muerte/resurrección]

Muchos (más que la mitad)- [Responden con sinceridad; el relato ha resonado en su interior]: Síiii... [Contagio afectivo del grupo. La vivencia de C. se ha convertido en vivencia del grupo, y en acción de ayuda (sanadora) del mismo]

Ed.- ¿Tienes muchos amigos, Ca.?

Ca.- [Tras un momento de silencio] Sí [gestualidad hacia adentro; respuesta lógica, sin sonrisa].

Ed.- ¿Quién quieres que vaya a ayudarte, Ca.?

Ca.- Ma. [Niña tímida; se respeta el deseo, aunque no vaya bien para la secuencia (para Ca.), pero sí para Ma., que actuará ente el grupo; la secuencia ya saldrá de un modo u otro]

Ed.- Échate aquí, Ca. [Hábito ya conseguido, vivido como placentero. En medio de la redonda, sale Ma.; le invito a que realice el ritual de sanación: hábito conseguido. No actúa.]

Ed.- [Dirigiéndose a Ca.] ¿quién más quieres que te ayude?

[Cris. sale e inicia el ritual de sanación con remedios progresivos: masaje, pastillas, jara-be, inyección etc., hormigas mágicas (cosquillas). Ma. le sigue, y realiza el proceso con Cris., CA. no reacciona ante nada. Interviene el educador (cosquillas); todavía aguanta un momento; por fin, ríe. Los compañeros, también. Algunos aplauden (hay hábito de hacerlo: más que hábito, potenciación de la reacción espontánea en muchos); aplaude también el educador. ¡Está viva!.]

[Ya las tres sentadas en su sitio, continúa la representación:]

Ed.- Si otro día Ca. está sola, ¿quién le visitará?

Muchos niños.- yo...

Ed.- ¿Querrás llamar a algún amigo, Ca.?

Ca.- Sí. [Con más espontaneidad y vivencia afectiva que en el último sí, aunque sin pasarse]

a.- Pincelada descriptiva:

Habla pausadamente; con voz suave pero inteligible. Con verdad. Frases breves pero perfectamente construidas, por encima de lo que hacen niños de su edad y aun de edades superiores. Bien dotada motrizmente. Inteligente; capta la broma de los primeros. Disfruta del placer sensoriomotor. Se relaciona satisfactoriamente con compañeros y educadores. De los primeros que inició el juego de persecución; siempre en el registro lúdico, pero con viveza. Sabe defenderse y mantener su posición e intereses. Y sin ser doña perfecta (dueñas de la casa). De los "tesoros" del grupo. Al mismo tiempo, cierta gestualidad de tristeza, y cierto ensimismamiento en algunos momentos. Pasa de su madre al despedirse por la mañana (lo observó el educador/psicomotricista, y lo corroboró su tutora).

b.- Impresiones generales.

El educador percibe el plano profundo desde el que habla CA.: vivencia profunda (inconsciente) de abandono/soledad, casa/edificio como símbolo de la casa afectivo/relacional,

ausencia de esta casa vivida como muerte, quizá vivencia de ausencia materna, etc. Pero actúa a nivel educativo, aunque no estrictamente sobre el síntoma. (el síntoma no es la boina de la causa del síntoma); y, ante todo, en el ámbito afectivo (contagio afectivo). Y el grupo, amplía radicalmente esta acción. E incorporando cuerpos de actividades realizadas en las sesiones, pone bridas al fantasma, temporalizándolo y espacializándolo (ver apartados posteriores).

Por su forma (estructuración de las frases, etc), esta representación no es muy común. Los temas y sus contenidos de fondo, son generales, ya, en esta fase escolar (final de P.3).

c.- Síntesis del sentido de la representación y de la actuación educativa.

1.- Tema central: casa/familia.

2.- Vivencias afectivas:

- fusión (deseo de fusión/amenaza a la fusión/ruptura de la fusión; soledad);
- vivencia de carencia afectiva de mamá y papá;
- vivencia de quedar fuera de la realidad afectiva padre/madre;
- muerte afectiva y muerte física.

3.- Indicios fantasmáticos:

- casa, símbolo de la familia, de las relaciones familiares;
- destrucción de la casa, símbolo de la destrucción de la casa afectiva;
- muerte como símbolo de la muerte afectiva.

4.- Desenlace:

- para la niña: trágico: muerte total, afectivo/biológica (realidad inconsciente);
- el educador y el grupo inducen un final, si no feliz, aliviador; la niña lo acepta, aparentemente sin gran entusiasmo (plano consciente).

5.- Acción educativa:

- que la niña, en el momento de expresar soledad, sienta compañía y afecto

(del grupo de niños y del educador);

- que a lo largo de cada sesión, las vivencias de éxito de la niña, y la compañía del grupo acogedor y del equilibrio afecto/norma por parte del educador, contrapesen los fantasmas de la niña;
- el educador piensa que la expresión verbal del niño, como el juego simbólico, son, de por sí, una acción autosanativa para la niña;
- el educador ve que actúa sobre el síntoma (respuesta "consciente" del grupo acogedor y suya propia sobre la vivencia inconsciente de carencia afectiva de la niña), pero lo hace *de modo no sintomático*. No intenta borrar el síntoma; lo percibe como un mensajero, como un testimonio, del sufrimiento de la niña. Piensa que, con la expresión de la niña, y el acogimiento afectivo, se aliviará el sufrimiento de la vivencia de su carencia afectiva. Piensa, y desea, que la vivencia de una relación afectiva positiva, en una fase de constitución de estructuras (también afectivas), contrarrestará, poco a poco, la vivencia dolorosa de la niña;
- el educador piensa, también, en los límites de su acción en el ámbito afectivo profundo que, en algunos casos graves, habría que remitir al niño a un especialista del tratamiento analítico. Constata que es una utopía la formación psicoanalítica de todos los maestros. Sabe que actúa en el ámbito educativo; y desde él, intenta llegar a la totalidad de las dimensiones de la personalidad del niño; no como especialista en cada una de ellas.

8.2.- Representación verbal de una niña de P.5.

Sesión de P. 5, mayo 1999; duración, hora y cuarto, correspondiente a las de evaluación final; escuela Bartra. Niña: A. Niña de nivel medio en la mayoría de sus dimensiones. No es de más apreciadas, ni de las de halo más

atractivo de cara al educador. Anteriormente, no había realizado representaciones largas, aunque sí frecuentes. Representación grabada, además de anotada por la tutora. Se reproduce literalmente la grabación. A.= niña que habla. E.= educador.

E.- [Dirigiéndose a A.] ¿qué te ha gustado?

A.- *Que la Breda estaba en la casa riendo. Y yo me asomaba por la ventana... por su puerta, y estaba viendo cómo se reía. Y entonces vi a la Sheila, y entonces le dije una cosa...*

E.- ¿Qué le dijiste?

A.- *Que si era mala le castigarían siempre.*

E.- Ah sí? ¿A quién? [No responde].

A.- *Que me subí a aquel árbol [Arbol de los monos: la espaldera], y entonces me tiré hacia arriba del "too". [Calla]*

E.- ¿Quién más quiere hablar?

A.- *Y me encontré a la Jenifer, y no dijo nada, porque estaba "callá".*

E.- ¿Sí?

A.- *Y miraba a otro lado, pero veía a la Nati por otro camino.*

E.- Sí...

A.- *Que la Alba estaba en casa de la Breda. Hablaba. [Calla]*

E.- ¿Has acabado?

A.- *Entonces a Andrea G. también, y parecía que estaba en un parque. [Andrea G. lo corrobora]*

E.- Andrea G. dice que sí.

A.- *Que la Sheila era amiga. Éramos amigas; y nos convertíamos en monstruos malos.*

E.- ¿Ah sí?

A.- *Y al saltarme a aquel árbol me subí tan alto porque era un monstruo.*

E.- Claro; si no, no podrías subir tan alto. ¿Qué más?

A.- *A la Nati me la encontré también.*

E.- ¿También?

A.- *Y a la Ainhoa, y a la Kafren, y a la Jen, y a la Jenifer, y a la Sheila, y a la Breda.*

E.- ¿Y qué más pasó con esas niñas? [Mejor no haber dicho "con esas niñas"]

A.- *Que me la encontraba ... por un castillo; y a la Nati, y a la Breda en su casa porque hacía mucho frío... Y las casas estaban llenas de hielo.*

E.- ¡De hielo!

A.- *Porque hacía mucho frío, y había monstruos a comer la comida de la Breda.*

E.- Ah...

A.- *Y yo me la comí toda, y me la metí en el bolsillo... Porque yo no tenía comida...*

E.- Ah... ya. Ya.

A.- *Y estaba pensando: la Breda encontrará más comida.*

E.- Ya...

A.- *Y también comí comida de la amiga que me encontré... Me dijo el nombre cuando era pequeña. Entonces también lo cogí. Y dije una mentira: que iba a hablar con ellas, si eran unas o no.*

[Ainhoa dice que no tenía mamá. A. no le oye.]

E.- ¿Qué decías Ainhoa? ¿Que no tenías mamá?

Ainhoa: Ni papá. Por eso le daba yo la comida, pa que se la comiera. ¿A que sí, Andrea?

A.- *Y entonces la Jennifer estaba muy callada. Pero yo quería que ella fuera mi mamá; pero no fue... Porque yo ya dormía sola, y dormía en la habitación de mi hermano pequeño.*

E.- ¿Y quién fue tu madre al final?

A.- Ninguna. ["Yo", dice Ainhoa al mismo tiempo.]

E.- Mira A.; Ainhoa dice que ella era tu madre.

Otra niña: Y yo era la hermana pequeña.

E.- ¿Tenías pues mamá, A.?

A.- *Era la mamá que la habían curado.*

E.- Ya... [No entiendo bien el sentido]

A.- *Y el papá se había ido con otra, que era el*

A.C. [Niño que juega únicamente con las niñas]

E.- ¿Se había ido con otra?

Ainhoa: se había ido con la Jen.

E.- ¿La había abandonado?

A. y Ainhoa.- sí.

Ainhoa: Y *lloremos* mucho, a que sí, A.?

E.- ¿Llorasteis mucho?

Ambas: sí. [Añaden algo que no entiendo.]

A. y Ainhoa: *Sí; porque queríamos ir a trabajar con papá* [al unísono]. *Y entonces nos dijo una mentira: que iba con otra chica.* [???

A.- *Y el papá no se había muerto... Pero yo siempre en el árbol... Volví a casa; y entonces cogí la comida y la llevé a casa. Y me quedé.*

E.- ¡Qué bien! Después de tantas aventuras, otra vez en casa y comiendo...

A.- *Yo iba a la casa de Miquel, que estaba durmiendo. Tenía la llave porque me la había dado; y la había cogido de la mesita de mis papás, que estaban durmiendo. Y me fui a aquel árbol* [espaldera] *de noche.*

E.- ¿Otra vez, A.?

A.- *Y me congelé. Y entonces me puse de monstruo. Y no volví nunca más a casa.*

E.- ¿Por qué?

A.- *porque me quedé así para siempre.*

E.- De monstruo malo.

A.- *Sí. Y mi hermanita "pambián". Y nos comimos la comida de Miquel.*

a.- Pincelada descriptiva:

La construcción verbal y la hilación de frases algo inferior a la media. Pero, en realidad, cuando un niño de P.5 da rienda suelta a sus vivencias profundas, es como si éstas rebasaran la estructura gramatical; a la hilación lógica, etc. Por otro lado, debido a la inmersión, los niños hablan sólo en catalán desde la entrada en P.3. (en casa sólo hablan en castellano). En momentos de la representación, por más que el educador responda en catalán e invite a ha-

blar en ese idioma, la emoción profunda fluye por el lenguaje materno (expresiones como "too", etc.).

b.- Impresiones generales:

- la importancia de la comida en Parvulario; es muy llamativo el grado de esta importancia. Como en la casa, su conexión con vivencias afectivas profundas es manifiesta; vienen a ser símbolos privilegiados de esas relaciones;
- la vivencia de no tener madre, a pesar de lo que le dicen del exterior,
- el educador existe como referencia, no como interlocución;
- escaparse para siempre (identidad), con el sucedáneo de la fusión (comida);
- culpabilizaciones: mentir, castigo, escaparse (convertida en monstruo, aunque esto, al mismo tiempo, puede ser una muestra de autonomía);
- temor a la separación de los padres, etc.;
- conexión de la ausencia afectiva de la madre (y del padre: aunque menos) con la muerte (me congelé).

c.- Síntesis:

1.- *Tema central:* La casa (familia: fusión deseada/buscada y no encontrada) y huir de la casa (identidad).

2.- *Vivencias afectivas:*

- búsqueda de mamá (en las niñas);
- fracaso de la búsqueda (encuentros vacíos, fríos);
- abandono/traición de papá;
- huida de casa;
- retorno a casa (y comida);
- vivencias culpabilizadas: ser mala, castigo sin fin, mentira (superyo);

3.- *Indicios fantasmáticos:*

- las niñas/amigas simbolizan a la mamá; (no quieren ser mamás, están calladas, frías);

- el afecto con papá y mamá simbolizan salud y vida; la presencia (impuesta) de mamá es salud. ("era la mamá que la habían ... curado"); trabajan con papá "que no se había muerto";
- la comida simboliza la casa/familia; y es su sucedáneo (o la misma cosa, quizá); la ausencia de afecto se llena con comida; no tenía comida porque no tenía papá ni mamá; se roba comida; al llegar a casa se encuentra comida; cuando por fin se queda fuera para siempre, "come comida";
- retorno del fantasma; (tras el primer final, que era feliz);
- el exterior simboliza la selva; y el poder ser malo y poderoso (monstruo);
- la casa de hielo, el mucho frío, simboliza (representa) la relación profunda con la madre (padre);
- el monstruo podría simbolizar. la fuerza propia, frente a la fuerza de mamá; quizá ser malo como ellos; quizá vengarse, así, de ellos;
- retorna el fantasma, tras un primer final feliz: se congela, y se transforma en monstruo malo para siempre.

4.- *Desenlace:*

- trágico/compensado; la niña viven el destierro afectivo; pero reacciona, escapándose hacia el exterior (en realidad hacia sí misma, hacia su identidad). No acepta el sucedáneo del final feliz que le había ofrecido el educador, basado en el que la niña había realizado. Pero *retorna el fantasma*, y la niña olvida su final feliz, acentuado por el educador

5.- *Actuación del educador:*

- intenta resaltar el fin feliz; al retornar la niña al fantasma, el educador no pretende que la niña aprenda el sentimiento contra lo que siente; el sentimiento profundo no se aprende; se siente, y se trata de revivirlo positivamente;

- el educador piensa que la niña, al irse de casa, está reelaborando su vivencia profunda: supera la carencia afectiva afirmando su identidad; reproduce, dominándolo, el recuerdo doloroso de esa carencia (y quizá, anidando también un poso de venganza). Sin ninguna intención de interpretar en sentido psicoanalítico, piensa en la posible similitud, como proceso, del fort/da del caso Juanito (Freud, 1909); como mera ayuda explicativa, no como interpretación ni guía de la acción.
- el educador percibe que la niña habla consigo mismo; en realidad, con su fantasma. Piensa, también, que hay un diálogo más profundo, de posiciones afectivas, de presencias interiores: no se enfrenta al deseo reactivo profundo del niño (escaparse, poder de volar, poder del monstruo); no reproduce la actitud de los padres (o la que la niña vive sobre sus padres). Trata de acoger, con afecto, lo que la niña dice;
- más allá de toda reflexión, el educador percibe con claridad que la niña habla con verdad profunda; por su gestualidad, percibe (toca, tónicamente) la importancia personal de lo que dice. Y responde en el terreno educativo ya indicado (acción del grupo acogedor, intenso de respuesta al síntoma no sintomática, equilibrio afecto/norma, acción cotidiana sobre el fortalecimiento del yo de la niña).

Las diferencias con la representación de la niña de P.3 son básicas: aparece el escaparse, la identidad (junto a la fusión); las relaciones con otras niñas simbolizan las relaciones con mamá; el retorno del fantasma; la atribución al educador de mero punto de referencia, no de interlocución; la niña no muere para siempre cuando no hay papás; presencia del superyó, etc. Y sus semejanzas son patentes: se trata de lo mismo: la relación profunda con papá/mamá; muchos simbolismos son similares.

Nota sobre el retorno del fantasma:

El fantasma es preyoico, preconsciente; por ello, es intemporal, eterno; revivido. Incontrolable, de por sí. Intentamos vivenciar relaciones sanas, equilibradas entre afecto y norma que contrabalanceen las vivencias que dieron origen al fantasma. Pero éste vive en otra dimensión; en su castillo, también fantasmático. El educador, también procura colaborar a que el niño fortifique su yo (no era otra la intención de Freud con su tratamiento analítico); multiplique vivencias positivas, *en el movimiento completo*, respecto a cada dimensión de la personalidad. Pero no conviene olvidar la naturaleza del fantasma.

Por eso llama la atención la descripción que Lapierre y Aucouturier (1980, 15-17) hacen del tratamiento del fantasma. Describen una sesión del "lobo". Dejando a un lado los contenidos y la metodología (sobre la que se podrían anotar precisiones, y más que precisiones, puesto que se trata de psicomotricidad educativa), el fantasma se domina con una rapidez mágica. Tras matar al lobo, los niños pierden interés, "y empiezan a jugar a otra cosa. Se van calmando. Esta evolución ha durado alrededor de una hora" ... "Ha sido necesaria una 2ª sesión para superar completamente el fantasma de devoración. A continuación, ya no se ha jugado más al lobo". No parece ser este el sentido del concepto de fantasma. Ni es, desde luego, lo que ocurre en la práctica educativa continuada a lo largo de todo el Parvulario. Las *formas* de realizar el juego, la intensidad etc., varían. Pero el fantasma no desaparece, si la situación educativa varía al ritmo del interés y de la evolución del niño. El fantasma, como en el caso de A., no sólo llama dos veces; *el fantasma, siempre retorna*.

8.3.- Lu.

"Ma., Al., y yo jugábamos a madres y a hijas. Yo era la hija pequeña, la Al. la madre, y la Ma. la hija grande. Iba al cole. En casa comía, y después ya podía ir al cole. La Ye. me ha dado un empujón. El M. y el Ma. y la Ca. me han dejado jugar. Porque la Ma. y la Al. no me han dejado jugar. Cuando no me dejaban jugar yo

estaba triste. Fui con otros niños y les dije que si podía jugar, y me he puesto contenta".

a.- Pincelada descriptiva:

Niña muy querida y protegida en su familia; la pequeña de la familia; cariñosa; de las más jóvenes del curso; ligeramente pasiva y dependiente; querida por el grupo, dulce, apreciada, más como niña/argamasa (cohesionadora, receptora, complementadora) que como centro de decisión.

b.- Impresión general:

Esta representación, aparentemente, quizá, no llamativa, refleja una vivencia, necesidad, angustia básicas: la necesidad del grupo, de su aprecio. Es como si la necesidad de fusión primigenia se hubiera transferido de la madre a los compañeros, transformando mágicamente la función de asimilación por la de acomodación. El bebé usaba todo para "sí", usando la "relación" con la madre; el niño de parvulario lo sacrifica todo para merecer la relación con el compañero. Por otro lado, Lu. parte de la seguridad afectiva de su casa para conquistar el medio escolar.

c.- Síntesis:

- 1.- *Tema central:* de la casa al colegio;
- 2.- *Vivencias básicas:*
 - dificultades de encaje en la escuela: no le dejan jugar, empujón, patadas;
 - necesidad de compañía/aprecio;
 - necesidad de socialización;
 - angustia de no ser aceptado/querido por los compañeros.
- 3.- *Indicios fantasmáticos:*
 - identificación con la hija pequeña;
 - comida como símbolo de la relación familiar (comía y después ya podía ir al cole).
- 4.- *Desenlace:*
 - feliz. Consigue tener amigas.
- 5.- *Actuación del educador:*
 - presencia interior a lo que dice;

- fortificar su imagen.

8.4.- Xa.

Sesión de evaluación inicial (oct. 1999). Niño de P.5.

"Era un perro de hierro que escupía bolas de fuego. Escupí una a la Al., al Ma. y a la Pi., y se asustaron. La M. y la Pi. luchaban contra mí; y apreté un botón. Me convertí en Gotzilla y en un dinosaurio. La Ma. me daba patadas. Me convertí en una hormiguita para escaparme de la Ma. Ella se rió de que era muy pequeño; y me convertí en una araña gigante. La Ma. y la Pi. se asustaron (ambas confirman las transformaciones de Xa.). Después era un perro bueno, que era de la Al.

a.- Pincelada:

Niño hiperyoico, con vivencias de culpabilidad, muy entregado, se esfuerza, agresividad larvada, capacidad escolar notable.

b.- Impresión general:

- se dan los elementos embrionarios de la novela;
- aparentemente, enmascara la realidad (final de niño bueno); pero con anterioridad quedan patentes elementos afectivos de fondo.

c.- Síntesis:

1.- *Tema central*: agresividad imaginaria.

2.- *Vivencias afectivas*:

- inseguridad (que le lleva a la agresión);
- agresión imaginaria sólo a las niñas (temor a ellas).

3.- *Indicios fantasmáticos*:

- se intuyen (niño agredido afectivamente: por captatividad, hiperresponsabilidad, agresión afectiva, etc.); pero rebasarían la interpretación reflexiva (pedagógica)
- culpabilidad.

4.- *Desenlace*: escolarmente correcto (niño bueno).

e.- *Acción del educador*:

- acoger sin culpabilizar;
- permitir/favorecer su expresividad inhibida;
- fortificar su imagen y su autonomía;

8.5.- Al.

Niña de P.5. Sesión de evaluación inicial.

"La Lu. era mi gata; estaba encerrada, con la correa atada a la puerta. La Ma. y la Su. me dijeron: cogeremos al Ig., que no paraba de escaparse. La Lu. era más buenecita, y se estaba en casa; tenía el plato, pero como no quería comer, tiraba la comida al suelo. La madre le ponía el caldito caliente. La Ma. le decía que saliese, pero ella estaba calentita en casa, no quería salir".

a.- Pincelada:

Niña no muy apreciada (también por implicaciones maternas). Muy insegura. Se relaciona dominando a alguna amiga; impresión en algún educador de ser *falsa*.

b.- Impresión general:

- querer dominar y no poder (o poder muy parcialmente)
- sufrimiento de la niña, que llega al educador.

c.- Síntesis:

1.- *Tema central*: captatividad/inseguridad.

2.- *Vivencias afectivas*:

- inseguridad (atar, encerrar);
- necesidad del compañero;
- afecto por el sumiso.

3.- *Indicios fantasmáticos*:

- carencia afectiva (le lleva a poseer al otro);
- quizá deseo de que alguien le diga: ya puedes salir.

4.- *Desenlace*: feliz (para ella); la gata, prisionera; el niño no quiere irse.

5.- Acción del educador:

- percibir el sufrimiento de la niña;
- aceptar/favorecer su expresividad (control de su angustia mediante ella);
- fortificar su aprecio e imagen.

El tema que se trata queda incompleto en varios aspectos. Uno de ellos, la visión general de contenidos que aparecen en la representación verbal. La extensión el artículo se haría excesiva. Quede para otra ocasión.

9.- CONCLUSIONES.

El mundo que se desvela en la representación verbal es fascinante. Un gran estímulo para el educador, y un campo importante de acción pedagógica. Algunos de sus aspectos son:

- Con frecuencia la representación verbal ofrece la otra cara de la realidad. Niños *felices*, integrados, apreciados por educadores, expresan vivencias de angustia íntima. Y niños con dificultades escolares, olvidados o no apreciados, etc. parecen vivir íntimamente felices. ¿Quizá esa vivencia de carencia, etc. en los primeros, si esas vivencias fueran universales, es un signo más de *madurez*? ¿Quizá el segundo tipo de niño en el fondo es realmente más feliz debido a su capacidad para vivenciar más lo positivo?
- Hablar ante el grupo es una necesidad a presión; y una lotería poder hacerlo; incluso, poco a poco, para los que son más tímidos.
- Llama también la atención la capacidad de escucha. Es la vivencia personal profunda de cada niño la que se está reflejando en lo que dice el que habla. El contagio afectivo es obvio. Escuchar de otro la propia historia puede cuestionar, clarificar, dar recursos para solucionar el problema etc.
- En educación este tipo de representación es fundamental, y no es sustituible por ningún otro. El lenguaje tónico/pósturo/gestual, esencial en psicomotricidad, es ambiguo; y en todo caso, completable;

el dibujo, modelaje etc. no fácil de interpretar para el educador (aunque, por otro lado, dan la imagen individual); la acción misma, no desvela la enorme riqueza presente en la palabra.

- No se trata de menospreciar otros lenguajes, sino de poner de manifiesto las posibilidades y peculiaridades de la palabra. Algunas de ellas son:
 - o inmediatez: la palabra es un flash;
 - o acceso directo e inmediato a todo el grupo, y acción directa e inmediata de todo el grupo sobre quien habla;
 - o posibilidad de modificar lo que se dice, de recrearlo, de inventar (novela);
 - o acceso a matices insospechados;
 - o sometimiento del fantasma, no sólo a la realidad espacio-temporal (el lenguaje es tiempo y extensión), sino a estructuras lógicas (lingüísticas, lógicas, etc.).

La representación verbal tras vivencias significativas en profundidad, es un aspecto fundamental de la peculiaridad de las funciones del educador. Uno de sus privilegios. El psicoanalista "interpreta" lo vivido (sí, también ayuda a re-vivirlo); el psicólogo educativo manipula desde fuera la realidad vivida; el pedagogo conceptual, elabora programas didácticos. Sólo el educador vive la educación, en el niño y en sí mismo. Él es el protagonista de la acción de ayuda al niño; nunca debe admitir ser mero destinatario de planes de ajenos, ejecutor de currículos tecnocráticos, mano ejecutora de peritos. El educador desea y requiere la colaboración de todos esos especialistas. Como una ayuda a su acción vivida. La representación verbal tal como se ha expuesto de modo sintético, puede ser un campo privilegiado, estimulante, de la acción pedagógica y de investigación en la acción.

BIBLIOGRAFÍA:

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. (1980) *El cuerpo y el inconsciente*. Barcelona.

FREUD, S. (1909) Análisis de la fobia de un niño de cinco años. *Jb. Psychoanal. Psychopath. Forsch.* 1 (1), 1-109.

RESUMEN:

Se presenta en este artículo una reflexión sobre la utilización de la representación verbal en el marco de la psicomotricidad de integración, que incorpora las dimensiones conductual cognitiva, relacional, social, afectiva y fantasmática. Tras describir la naturaleza y los tipos de representación verbal, e incidir sobre la importancia del grupo y cuál debe ser la actitud del educador, se muestra el análisis de algunos casos vividos en sesiones de psicomotricidad realizadas con niños y niñas de 3 y 5 años respectivamente.

PALABRAS CLAVES:

Representación verbal, psicomotricidad de integración, vida fantasmática.

ABSTRACT:

It is presented in this article a reflection on the use of the verbal representation in the mark of the psychomotor integration that incorporates the behavioral, cognitive, relational, social, affective and phantasmatic dimensions. After describing the nature and the types of verbal representation, and to impact about the importance of the group and which the educator's attitude should be, the analysis of some cases is shown lived in psychomotor sessions carried out respectively with children and girls of 3 and 5 years.

PALABRAS CLAVES:

Verbal representation, psychomotor integration, phantasmatic life.

DATOS DE LOS AUTORES:

José Luis Muniáin es Pedagogo y Psicomotricista de Escuelas Públicas de Terrassa.

Joaquim Serrabona es Psicólogo y Psicomotricista de Escuelas Públicas de Terrassa; Profesor de la Universidad Ramon LLull; Coordinador del curso de postgrado «Especialista en psicomotricidad».

Montserrat Carol y **Montserrat Dalmau** son Maestras de Educación Infantil en el C.E.I.P. Agustí Bartra (Terrassa)

