



# Fundamentos del desarrollo psicomotor Manual Didáctico

---

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA  
COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA

---

Lucía de Pena

Mariana Diez





Lucía de Pena  
Mariana Diez

Fundamentos  
del desarrollo psicomotor  
**Manual Didáctico**



Fundamentos del desarrollo psicomotor Manual Didáctico / Lucía de Pena, Mariana Diez

– Montevideo: Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza, 2023.

208 pp. -- (Manuales didácticos / Comisión Sectorial de Enseñanza)

ISBN: 978-9974-0-2120-4

1. PSICOMOTRICIDAD
  2. ACTIVIDAD MOTRIZ
  3. HABILIDAD PSICOMOTRIZ
- I. de Pena, Lucía II. Diez, Mariana

CDD: 152.334

La publicación de este libro fue realizada con el apoyo de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la República (Udelar). El manual fue escrito en 2020 y revisado en 2023.



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0, Lucía de Pena, Mariana Diez, 2023. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/>

Comunicación y Publicaciones, cse, Udelar  
Alberto Lasplaces 1620, 11600 Montevideo, Departamento de Montevideo  
Tels.: (+598) 2400 8393

[www.cse.udelar.edu.uy](http://www.cse.udelar.edu.uy)  
[comunicacion@cse.udelar.edu.uy](mailto:comunicacion@cse.udelar.edu.uy)

ISBN: 978-9974-0-2120-4

**Coordinación editorial:** Vanesa Sanguinetti  
**Corrección de estilo:** Victoria Olivari Pérez  
**Diseño de tapa:** Gabriela Pérez Caviglia  
**Diagramación:** Levy Apolinar

# Tabla de contenido

PRÓLOGO.....	13
En letra de molde.....	13
Prólogo.....	15
De las manos y las palabras.....	15
Introducción.....	19
Referencias bibliográficas.....	22
CAPÍTULO 1.....	23
El cuerpo y el movimiento como objeto de estudio de la psicomotricidad.....	23
El cuerpo como noción compleja y como objeto de investigación transdisciplinar.....	28
La distinción conceptual entre organismo y cuerpo.....	30
El hacer como proyección de la dimensión tónico-pósturo-motriz, el movimiento como campo de análisis específico de la psicomotricidad.....	34
Referencias bibliográficas.....	36
Lecturas complementarias.....	37
Otros recursos.....	37
CAPÍTULO 2.....	39
Consideraciones generales acerca del proceso de desarrollo humano.....	39
El enfoque del curso de vida.....	44
Aspectos estructurales e instrumentales del desarrollo.....	45
Referencias bibliográficas.....	49
Lecturas complementarias.....	49
Otros recursos.....	49
CAPÍTULO 3.....	51
Los aportes de Henri Wallon al campo de la psicomotricidad.....	51
Metodología de investigación walloniana.....	52
El papel de la dimensión tónico-emocional en el desarrollo infantil.....	56
Referencias bibliográficas.....	64
Lecturas complementarias.....	65
Otros recursos.....	65
CAPÍTULO 4.....	67
Los aportes de Donald Winnicott al campo de la psicomotricidad.....	67
Preocupación materna primaria.....	72

Función materna .....	75
Referencias bibliográficas .....	82
Lecturas complementarias .....	82
Otros recursos.....	82
CAPÍTULO 5.....	83
El proceso de constructividad corporal .....	83
El apego.....	84
La exploración.....	87
La comunicación .....	89
El orden simbólico .....	90
El proceso de constructividad corporal .....	90
Referencias bibliográficas .....	94
Lecturas complementarias .....	94
Otros recursos.....	94
CAPÍTULO 6.....	95
Las funciones psicológicas superiores: instrumentos de la inteligencia .....	95
Conceptualización de las funciones psicológicas superiores .....	96
El desarrollo de las funciones psicológicas superiores en contexto .....	101
Referencias bibliográficas .....	103
Lecturas complementarias .....	104
Otros recursos.....	128
CAPÍTULO 7.....	105
La actividad gnosopráctica y su especificidad en psicomotricidad.....	105
Base estructural de las gnosias.....	106
Gnosias.....	107
Somatognosia o esquema corporal.....	108
Desarrollo del esquema corporal .....	111
Praxias .....	114
Desarrollo de las praxias.....	116
Clasificación de las praxias.....	117
La actividad gnosopráctica y su especificidad psicomotriz.....	118
Referencias bibliográficas .....	120
Lecturas complementarias .....	121
Otros recursos.....	121

CAPÍTULO 8.....	123
La escritura como actividad gnosopráctica compleja y comunicativa.....	123
Factores implicados en la evolución de la escritura.....	125
Etapas en el desarrollo de la escritura.....	130
Dificultad específica de la escritura.....	139
Referencias bibliográficas.....	142
Lecturas complementarias.....	142
Otros recursos.....	142
 CAPÍTULO 9.....	 145
El dibujo infantil: expresión del desarrollo psicomotor.....	145
La evolución de la expresión gráfica.....	148
Etapa del garabateo.....	149
Etapa preesquemática.....	154
Etapa esquemática.....	164
Etapa del realismo.....	179
Etapa pseudonaturalista.....	186
Referencias bibliográficas.....	191
Lecturas complementarias.....	191
Otros recursos.....	191
 CAPÍTULO 10.....	 193
El juego como actividad estructurante del desarrollo psicomotor.....	193
El desarrollo de la capacidad de jugar.....	195
Los juegos y juguetes prevalentes según las diferentes etapas evolutivas.....	199
Referencias bibliográficas.....	203
Lecturas complementarias.....	203
Otros recursos.....	203
Poema anónimo.....	204



# Sobre las autoras

**Lucía de Pena** es licenciada en Psicomotricidad (Escuela Universitaria de Tecnología Médica, Facultad de Medicina, Universidad de la República), licenciada en Psicología (Facultad de Psicología, Universidad de la República); magíster en Bioética (FLACSO, Argentina); doctora en Ciencias de la Salud (Universidad Federal de Pelotas, Brasil); profesora adjunta del área de Psicomotricidad 1-Atención Primaria de la Salud de la Licenciatura de Psicomotricidad (Unidad Académica de Psicomotricidad, Facultad de Medicina, Universidad de la República); docente en régimen de dedicación total; exdocente del Área de Desarrollo Psicomotor de la Licenciatura de Psicomotricidad (Unidad Académica de Psicomotricidad, Facultad de Medicina, Universidad de la República); investigadora en el campo de las infancias, la salud mental y la bioética.

**Mariana Diez** es licenciada en Psicomotricidad (Escuela Universitaria de Tecnología Médica, Facultad de Medicina, Universidad de la República); magíster en Derechos de Infancia y Políticas Públicas (Facultad de Derecho, Facultad de Medicina, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Psicología, Universidad de la República); candidata a doctora en Ciencias Médicas (Programa de Maestrías y Doctorados en Ciencias Médicas, Universidad de la República); profesora adjunta del área de Psicomotricidad 3-Diagnóstico y Tratamiento Psicomotriz del Ciclo Vital de la Licenciatura de Psicomotricidad (Unidad Académica de Psicomotricidad, Facultad de Medicina, Universidad de la República); exdocente del Área de Desarrollo Psicomotor de la Licenciatura de Psicomotricidad (Unidad Académica de Psicomotricidad, Facultad de Medicina, Universidad de la República); investigadora en el campo de las infancias y el desarrollo infantil.



# Agradecimientos

Concretar la publicación de este manual en el contexto de la Universidad de la República ha sido un gran desafío que asumimos con entusiasmo y compromiso. Este manual finalmente puede ser compartido gracias a la colaboración de compañeros y compañeras de camino que de una u otra manera están presentes en el texto.

Agradecemos a:

La Comisión Sectorial de Enseñanza, concretamente al programa de Apoyo a Publicaciones de Manuales Didácticos para la enseñanza de grado que apostó a esta propuesta.

La Escuela Universitaria de Tecnología Médica, y en especial, a su directora, la Prof. Mag. Patricia Manzoni, por acompañar esta y tantas otras iniciativas.

La Unidad de Apoyo a la Enseñanza de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica, por alentarnos a recorrer este camino.

La Licenciatura de Psicomotricidad, en particular a los compañeros y a las compañeras con quienes compartimos cotidianamente la tarea docente, y a los y las estudiantes que durante estos años han promovido espacios de discusión sobre estas temáticas tan importantes en la formación. Los intercambios espontáneos que se dan en el contexto de un curso alientan debates que iluminan nuevas aristas de los temas que merecen ser exploradas.

Al director de la Licenciatura de Psicomotricidad, el Prof. Dr. Juan Mila, por el respaldo académico que recibimos cuando iniciamos este desafío y por sus aportes durante el proceso de elaboración del manual.

La Mag. Carolina Taborda, quien, en calidad de evaluadora externa, realizó una lectura atenta del material y compartió con generosidad sus sugerencias que lo nutrieron profusamente.

**Los niños, las niñas y sus familias, quienes en estos años han contribuido de múltiples maneras con nuestra formación como psicomotricistas y como docentes de esta disciplina.**



# Prólogo

## En letra de molde

Escribir un manual didáctico, implica, necesariamente, para quien asume dicha elección, la necesaria toma de decisiones y opciones de llevar a cabo una publicación en la que deben presentarse contenidos y líneas de trabajo, en este caso, del desarrollo infantil, con el fin de ser empleado en instancias de enseñanza y aprendizaje.

La toma de decisiones conlleva opciones que privilegian determinadas elecciones y desechan otras. Y, como todo en la vida, más aún en el ámbito académico, las decisiones que la gente toma no son aceptadas en forma unánime. Pero si hay un ámbito donde lo controversial es fuente de avance, es justamente en el espacio académico.

En el caso de la disciplina que se desarrolla en este manual, la infancia, la primera infancia y el desarrollo psicomotor, ha sido desde los inicios de la psicomotricidad su objeto privilegiado de estudio. Mucho se ha escrito, mucho se ha debatido, múltiples son las posibles miradas a un objeto de estudio multidimensional como el desarrollo infantil, que necesariamente está atravesado por las circunstancias culturales y sociales.

Ambas autoras tienen sobrada experiencia como docentes responsables de la unidad curricular Desarrollo Psicomotor de la Licenciatura de Psicomotricidad de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República, conocen los requerimientos y las necesidades de la formación disciplinar de grado. Este manual, sin duda alguna, cubre las necesidades bibliográficas de la formación de los estudiantes de Psicomotricidad. Este libro, con solvencia técnica, con base en una bibliografía actualizada, con originales recursos didácticos e importantes aportes disciplinares de las autoras, está destinado a ser fuente bibliográfica ineludible de la enseñanza de la psicomotricidad.

Por último, como testigo de la trayectoria, primero como estudiantes, luego como docentes y compañeras de tareas de la Licenciatura de Psicomotricidad, deseo señalar que la obra de Lucía de Pena y de Mariana Diez no nos sorprende, porque solo confirma el alto concepto académico y profesional que de ellas tengo.

PROF. DR. JUAN MILA

Profesor director de la Licenciatura en Psicomotricidad

Escuela Universitaria de Tecnología Médica

Facultad de Medicina

Universidad de la República



# Prólogo

## De las manos y las palabras

Prologar este libro es una generosa invitación que me hacen las autoras, colegas de profesión y, muy especialmente, colegas en el ámbito docente universitario, contexto en el cual nace este texto, donde labra su sello y en gran parte su destino, pues los lectores invitados a sus páginas, serán —aunque no exclusivamente— estudiantes en proceso de formación profesional, con todo lo que eso implica.

Por esto mismo, mi intención no radica tanto en anticiparles a los lectores los significados del texto, sino compartir la experiencia de mi lectura desde el lugar complementario —o suplementario— del ser estudiante, que es el ser docente.

Desde dicho lugar, sería innegable reconocer que un manual didáctico dedicado al desarrollo psicomotor supone cierto alivio, pues trae aparejado cierto orden sobre las cosas que —aunque no sea más que aparente— no deja de ser un orden. Claro está, la cuestión radica en que este funcione más como guía que como plan acabado, ya que el peligro que corren los textos que se identifican consensualmente como manuales (por su estilo) es que le hagan creer a un lector desprevenido que el saber cabe, literalmente, en un mano.

Y no, no cabe. Por esto mismo es que sus autoras, en tanto docentes, dejan algunas pistas —algunas más nítidas que otras— que indican que allí no se termina todo y que no todo está resuelto. Por ejemplo, las actividades, las preguntas posteriores al texto —tan propias de este estilo— sugieren que en algún sitio, en algún tiempo y espacio serán retomadas y analizadas esas respuestas. Y en cuanto a los contenidos, en varios pasajes nos encontramos con explicitaciones honestas acerca de la imposibilidad de conciliar, resolver o zanjar ideas contrapuestas que se presentan en algunos temas. Imposibilidad que no solo es de las autoras, sino de las propias ideas y de las epistemologías que las sustentan y que, por lo tanto, lejos de brindar algún tipo de ilusoria claridad muestran un mundo más complejo, con contrastes y opuestos.

Retomando la didáctica, un punto fuerte de la estructura del manual —en su carácter de texto mediador— es el de sugerir al lector la realización de tareas con un mayor nivel de autonomía pues, a partir de preguntas, lecturas actualizadas, situaciones cotidianas y producciones corporales de niños y niñas, se invita a «hacer». Y acá se podría decir que ese «hacer» también es con las manos (es manual), pues habrá que tomar lápiz y papel, o digitar en el teclado. Pero además de manual, es un hacer dotado de palabras y, más aún, de sentidos, que cada quien forjará desde la singularidad de sus procesos de formación. Si bien algunas preguntas pueden orientar hacia la respuesta más mecánica, ligada a la búsqueda y concreción de una definición, otras son fuertemente reflexivas y demandan un trabajo más cuidadoso y posiblemente más lento, de aproximaciones y revisiones de las ideas. Con esta didáctica, el camino es el de abrirse a la escritura propia, apoyada en las orientaciones del texto y mediada por la figura de las docentes y de los «otros espacios» posibles con el que este libro dialoga. La tarea, hay que reconocerlo, no es sencilla pero es insoslayable ¡y atractiva al mismo tiempo!

Desde el punto de vista de los contenidos, las autoras han hecho un importante trabajo de revisión de la literatura, especialmente en los primeros cinco capítulos del manual, que son aquellos en los cuales los «fundamentos» del desarrollo psicomotor tienen mayor peso, porque en ellos se plantean posiciones (y jerarquías) conceptuales, se las discute a la luz de algunos planteos contemporáneos (sobre todo en el capítulo 2) y se explica (y se insiste) sobre los orígenes tempranos de los procesos del desarrollo desde distintos marcos teóricos. La inclusión de la perspectiva de género y el paradigma de derechos enriquece, además, el contenido de varios capítulos.

La incorporación de un capítulo sobre el objeto de estudio de la psicomotricidad supone —tal como lo plantean las autoras— un puente con contenidos previos y sirve de primer punto de referencia conocido para iniciar la lectura. Mientras que los siguientes capítulos ya abren hacia conceptos específicos del manual, yendo desde los grandes posicionamientos teóricos hacia la explicación de procesos y manifestaciones observables, como son las praxias (la escritura y el dibujo) y el juego.

Los capítulos dedicados a Wallon y Winnicott, los dos nombres propios que aparecen en los títulos, suponen una decisión y una jerarquización conceptual cuyo sentido deberá dilucidarse a lo largo no solo de este texto, sino de todo un curso o de varios cursos en psicomotricidad. Aunque para los psicomotricistas los aportes de ambos autores sean entendidos como «esperados» y no supongan casi novedad, la elaboración de un capítulo ordenador sobre Wallon merece ser subrayado, ya que la lectura de los textos originales resulta de una complejidad importante y requiere de textos propedéuticos que los introduzcan y los acompañen.

Asimismo, la incorporación de Wallon a este manual supone reconocer sus alcances y sus limitaciones, pues si bien el autor deja planteados muchos conceptos nodales para comprender el desarrollo de los niños, no es menos cierto que, por tratarse de una teoría dialéctica (ligada al contexto sociohistórico), no permite responder o comprender todas las manifestaciones corporales de los niños del aquí y ahora (de este aquí y este ahora). Algo de esta cuestión se vislumbra en el capítulo 10, que deja como interrogante qué pasa y no solo qué no pasa (que es lo que encontramos más desarrollado en las posiciones tecnofóbicas) con el uso de juegos de pantalla, ya no en los niños pequeños (en los que parece estar más clara su inconveniencia), sino en los niños más grandes que socializan y construyen corporalidad a través de artefactos virtuales que se mezclan liminarmente con la vida *offline*. No hay muchas respuestas sobre esto. Quizás porque hay pocas investigaciones y quizás porque la intencionalidad (¿militante?) de los psicomotricistas para con las infancias es que los denominados «juegos corporales» (Calmels) no se pierdan porque en ellos «se nos va la vida» (y el desarrollo).

Estos alcances y limitaciones no se presentan, sin embargo, solamente con Wallon. Se pueden encontrar también en otros autores y en otros conceptos muy usados en la psicomotricidad de linaje francés, pero que cada vez son menos utilizados en disciplinas «afines» o limítrofes a razón de la pregnancia cada vez más marcada de las perspectivas neurodesarrollistas del desarrollo. Esto vale, por ejemplo, para los conceptos de *gnosias* y de *esquema corporal*. Conceptos que no se dejan de usar, ni de operacionalizar (no querríamos hacerlo además), pero que han tenido poco o escaso desarrollo en las últimas décadas.

De todos modos, estas vicisitudes sobrepasan este y cualquier otro manual porque sus implicancias alcanzan a toda la disciplina y remiten a problemáticas epistemológicas mayores. Razón por la cual el mérito de este texto consiste en reunir, organizar y jerarquizar

contenidos que siguen haciendo hablar a la disciplina en un particular campo de estudio como es el desarrollo psicomotor.

El texto está escrito. La invitación está hecha. El diálogo con los lectores se abre.

CAROLINA TABORDA

Licenciada en Psicología y Psicomotricidad (Udelar)

Magíster en Derechos de Infancia y Políticas Públicas Docente de Desarrollo Psicomotor 2 de la  
Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba



# Introducción

El texto que aquí presentamos está dirigido a estudiantes de Psicomotricidad, a estudiantes de disciplinas afines y al público en general interesado en el desarrollo infantil. Específicamente, fue concebido como un manual conceptual de apoyo al curso Desarrollo Psicomotor de la Licenciatura de Psicomotricidad (Universidad de la República, 2006). Aunque el texto aborda los conceptos principales del temario de ese curso en particular, consideramos que sus posibles aportes exceden sus límites, en tanto las temáticas trabajadas transversalizan la formación de los licenciados y las licenciadas en Psicomotricidad y se retoman en diferentes instancias teóricas y prácticas a lo largo de la formación.

Ambas autoras ejercemos la docencia universitaria desde hace más de una década en el marco de la Licenciatura de Psicomotricidad de la Universidad de la República y hemos desarrollado diversas actividades de investigación, extensión y enseñanza, en temas vinculados al desarrollo de niños, niñas y adolescentes en los ámbitos sociocomunitario, educativo y clínico.

Este manual se origina desde nuestro interés por lograr un texto que aborde de forma articulada los principales referenciales teóricos del desarrollo infantil, fundamentales para la comprensión de los supuestos que orientan la práctica psicomotriz. Recoge, además, el interés que manifiestan los y las estudiantes de contar con un texto que reúna y organice la multiplicidad de temas y materiales vinculados a esta área del conocimiento que, en términos generales, se encuentran dispersos y son de difícil acceso.

La construcción del contenido temático del manual retoma, como decíamos, el programa de estudios del curso Desarrollo Psicomotor y las múltiples revisiones que el temario ha tenido en estos años. Trabaja referentes teóricos clásicos e imprescindibles para el campo de la psicomotricidad e introduce también referencias bibliográficas actuales que contribuyen a la comprensión y problematización del desarrollo de niños, niñas y adolescentes desde un enfoque más amplio.

No obstante, escribir exige siempre tomar decisiones; jerarquizar autoras, autores, marcos teóricos de referencia con sus nociones centrales, decisiones estas que pueden ser revisadas, incluso cuestionadas. Es así que en este manual proponemos un recorrido posible que es expresión del recorrido académico que hemos efectuado hasta el momento.

A su vez, resulta ineludible el diálogo de articulación con otros marcos referenciales que no son objeto estricto de trabajo en este manual, pero que operan de modo transversal a estas lecturas. Nos referimos en este punto en particular al paradigma de derechos de infancia (Organización de las Naciones Unidas, 1989), marco jurídico, político y ético en que se sitúan las infancias y desde el cual proyectar, por un lado, las intervenciones concretas con niños, niñas y familias y, por otro, el diseño de políticas públicas que impactan y moldean la cotidianeidad de las infancias y las parentalidades (Rotenberg, 2014).

En este sentido, es de rigor hacer una aclaración: varios de los temas se abordan aquí a partir de lo que podríamos nominar «referencias teóricas universales», vale decir, nociones que permiten comprender el desarrollo psicomotor de niños y niñas con independencia —si es que aún teóricamente eso es posible— de las condiciones concretas de existencia. Como decíamos, escribir implica tomar decisiones, y en este sentido, esta decisión se

funda en la importancia que tiene estudiar estos referenciales teóricos universales en toda su complejidad y profundidad para luego entrar en diálogo con otros referenciales que permiten leer lo singular en lo universal.

Desde esta perspectiva, la interseccionalidad (Crenshaw, 1991), como categoría teórica y metodológica comprensiva para las infancias, resulta ineludible para intervenir con niños y niñas que construyen su identidad desde múltiples dimensiones: clase social, género, etnia/raza, territorialidades, situaciones de discapacidad. En otros términos, nos referimos a lo universal como posibilidad y a lo singular con sus atravesamientos, como la materialización de lo posible según las condiciones de vida concretas. Pensar las infancias situadas requiere necesariamente hacerlo con relación a un mundo adulto que también se construye partiendo de determinaciones sociohistóricas ligadas al sistema capitalista y patriarcal dominante que moldea subjetivamente las infancias a través de procesos íntimos y cotidianos como son los cuidados. Reconocemos aquí el impacto sustantivo que el avance de los feminismos ha tenido en el ejercicio de las parentalidades.

El manual se organiza en diez capítulos: El capítulo 1, titulado «El cuerpo y el movimiento como objeto de estudio de la psicomotricidad», propone retomar nociones fundamentales para comprender el núcleo central de la disciplina. Estas nociones son abordadas en Introducción a la Psicomotricidad, un curso previo al de Desarrollo Psicomotor (Universidad de la República, 2006). No obstante, decidimos inaugurar este manual recuperando esos contenidos para aportar unidad teórica al texto.

El capítulo 2, denominado «Consideraciones generales acerca del proceso de desarrollo humano», aborda el concepto de *desarrollo* y sus multideterminaciones; al distinguirlo de los conceptos de *crecimiento* y *maduración*, coloca el foco en la articulación de la dimensión orgánica y los procesos psíquicos y sociales, y cuestiona la clásica dicotomía biología/medioambiente.

El capítulo 3 lleva por título «Los aportes de Henri Wallon al campo de la psicomotricidad», y es un capítulo que ya desde su título otorga centralidad a uno de los referentes teórico-metodológicos indiscutidos en el proceso histórico de delimitación y diferenciación del campo de lo tónico-pósturo-motriz como objeto de estudio de la psicomotricidad.

El capítulo 4, denominado «Los aportes de Donald Winnicott al campo de la psicomotricidad», identifica, a partir de la vasta producción teórica del autor, algunos de los aportes específicos para la comprensión del desarrollo psicomotor, con destaque particular de la función materna —subrayamos *función*, no *madre biológica*— como soporte de la construcción psíquica.

El capítulo 5 se titula «El proceso de constructividad corporal» y conceptualiza la estructura psicomotriz como articuladora de las dimensiones neurobiológicas y psíquicas. Incorpora también los aportes de la teoría de los organizadores del desarrollo psicomotor que, al enriquecer el análisis con la introducción del orden simbólico como soporte del desarrollo, habilita la realización de lecturas comprensivas del campo sociopolítico.

El capítulo 6, llamado «Las funciones psicológicas superiores: instrumentos de la inteligencia», propone conceptualizar el soporte neurobiológico de la actividad inteligente a través de la maduración de las estructuras orgánicas que operan como asiento de las herramientas que posibilitan el intercambio y la adaptación al medio, y reconoce que el despliegue de estas funciones depende de la interacción de la persona con su entorno.

El capítulo 7 se titula «La actividad gnosopráctica y su especificidad en psicomotricidad» e identifica, tomando como punto de partida el conjunto de las funciones psicológicas superiores abordadas en el capítulo anterior, las gnosias y las praxias como el soporte neurobiológico del movimiento voluntario.

El capítulo 8 lleva por nombre «La escritura como actividad gnosopráctica compleja y comunicativa». La escritura es una actividad humana altamente compleja y, por tanto, objeto de estudio de disciplinas muy disímiles. En este capítulo, nos centramos en la identificación de la dimensión psicomotriz puesta en juego: el gesto gráfico —tono muscular, postura, lateralidad, prensión, movimiento— y su traducción en la calidad y la velocidad de la escritura como soporte de la intención comunicativa.

El capítulo 9 se denomina «El dibujo infantil: expresión del desarrollo psicomotor». El dibujo, al igual que el juego, es una conducta universal en la infancia y resiste lecturas disciplinares diferentes y complementarias. La propuesta aquí es describir la evolución de la expresión gráfica y acercarnos a una lectura psicomotriz del dibujo, al identificar la especificidad en la articulación de las dimensiones del cuerpo real, el esquema corporal y la imagen del cuerpo.

El capítulo 10 lleva por título «El juego como actividad estructurante del desarrollo psicomotor». Aquí recogemos las conceptualizaciones de la conducta de juego con los aportes del psicoanálisis, a partir de Freud y Winnicott, para luego adentrarnos en la especificidad de las lecturas del juego para la psicomotricidad y su valor como actividad estructurante del cuerpo.

Finalmente, compartimos que, en la elaboración de este texto, hemos prestado especial atención a los soportes didácticos desde los cuales proponemos el acercamiento a las temáticas. A lo largo del manual, los lectores y las lectoras encontrarán en cada capítulo, además de las referencias bibliográficas, otras lecturas recomendadas, enlaces, preguntas y ejercicios que orientan la comprensión de los elementos centrales de cada tema, así como viñetas propuestas para la discusión. Los recursos utilizados provienen de campos diversos: la literatura, el cine, la prensa, la observación y las producciones gráficas de niños, niñas y adolescentes en diferentes ámbitos<sup>1</sup>. Entendemos que estos recursos pueden eventualmente conformar una caja de herramientas a la cual recurrir para abordar el desarrollo infantil en diferentes ámbitos de intervención.

Para cerrar este manual, hemos decidido compartir un poema que, aunque de autoría anónima, sabemos que remite a un contexto de producción vinculado con el encierro en la cárcel durante la dictadura cívico-militar que sufrió nuestro país entre las décadas del 70 y del 80. El poema recorre con gran profundidad y sutileza las hebras que se tejen para producir ese «maravilloso ser humano» que, en su trayecto vital, atraviesa luces y sombras y, aun desde la crudeza del encierro, logra conectar con el impulso de proyectar la vida hacia el futuro y luchar por ella.

Esperamos que este texto acerque a los y las estudiantes al estudio del desarrollo psicomotriz y, en términos generales, contribuya a la formación de los y las psicomotricistas.

¡Gracias por estar del otro lado!

LUCÍA DE PENA Y MARIANA DIEZ

---

1 Todas las producciones gráficas y lúdicas (dibujos, textos escritos y verbalizaciones) compartidas en este manual fueron realizadas por niños y niñas en el marco de intervenciones psicomotrices en ámbitos diversos: educativo, sociocomunitario y clínico. Todas ellas cuentan con la correspondiente autorización para su utilización en el contexto académico. Para preservar el anonimato, solo se mencionan el género, la edad cronológica y el año escolar en curso a efectos de enmarcar esos datos en el contexto general de análisis de las producciones.

## Referencias bibliográficas

- Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1.241-1.299.
- Organización de las Naciones Unidas. (1989, 20 de noviembre). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Rotenberg, E. (2014). *Parentalidades. Interdependencias transformadoras entre padres e hijos*. Lugar.
- Universidad de la República, Facultad de Medicina, Escuela Universitaria de Tecnología Médica. (2006). *Plan de estudios 2006 de la Licenciatura en Psicomotricidad*. Recuperado de [http://www.eutm.fmed.edu.uy/blog%20direccion/comisiones%20carreras%20eutm/plan\\_es2006/programa%20psicomotricidad%202006.pdf](http://www.eutm.fmed.edu.uy/blog%20direccion/comisiones%20carreras%20eutm/plan_es2006/programa%20psicomotricidad%202006.pdf)

# El cuerpo y el movimiento como objeto de estudio de la psicomotricidad

*El cuerpo va a encontrar su independencia cuando las reacciones arcaicas hayan desaparecido y cuando sepa buscar por sí mismo las aferencias táctiles y kinestésicas, momento en el que habrá desaparecido la restricción de la prensión refleja y de la imantación de la mirada. Este cuerpo va a ser otro a partir del momento en que sea capaz de agarrar y no agarrar, de mirar y de no mirar. Va a ser también el momento en el que tenga la libertad de elegir a su gusto y la capacidad de manejar la proximidad y la distancia.*

(DE AJURIAGUERRA, 1992, P. 23)

### Objetivos del capítulo

- Reflexionar respecto a las diferentes miradas posibles sobre el cuerpo y las disciplinas que lo abordan.
- Identificar la especificidad del cuerpo y el movimiento como objeto de estudio de la psicomotricidad.
- Definir las diferentes dimensiones del cuerpo desde la perspectiva psicomotriz.

Decidimos dar apertura a este capítulo del manual didáctico que aborda el cuerpo y el movimiento como objeto de estudio e intervención de la psicomotricidad con un recorrido por algunas definiciones de la disciplina. Esto nos permite identificar que, a pesar de que todas ellas comparten la centralidad otorgada al cuerpo y al movimiento, acentúan algunas dimensiones por sobre otras, entre las que destacamos las psicodinámicas, sociales e instrumentales.

Las definiciones fueron seleccionadas en virtud de su diversidad; algunas subrayan aspectos psicodinámicos —en relación con la teoría psicoanalítica que les da soporte—, otras señalan aspectos sociales —con las contribuciones de la psicología social y su marco comprensivo para el proceso de construcción del cuerpo— y, finalmente, otras que, sin desatender la articulación de aspectos psicológicos y motores, destacan la dimensión orgánica del cuerpo.

A su vez, las definiciones también fueron seleccionadas en función de sus referencias sociohistóricas y geográficas; destacamos así autores y autoras de Europa, de la región y de Uruguay. A efectos didácticos, decidimos compartir la nacionalidad de cada autor o autora como un dato que se agrega a la fecha de producción conceptual de la definición

para, de esta manera, acercarnos a los movimientos que la disciplina ha tenido y tiene en el mundo desde sus orígenes.

### **Jean Bergès (Francia)**

La perspectiva original de la Psicomotricidad, no se ubica en la relación de la estructura y función, o la función y el funcionamiento, se ubica en la puesta en su lugar de la realización. El cuerpo que interesa a la Psicomotricidad no es el cuerpo de la expresión, es el cuerpo de la recepción, es el cuerpo receptáculo. Receptáculo de la mirada, receptáculo de la voz, receptáculo de la palabra. (Bergès, 1991, p. 5)

A su vez, señala que la intervención psicomotriz:

[...] permite modular las relaciones entre la acción y la representación, la actividad y el pensamiento, particularmente el proyecto motor; este consiste en servirse del eje corporal y de la postura como trampolín de un movimiento que tiene un fin, cuyo vector modulado por las cualidades de la psicomotricidad (rapidez, precisión) se dibuja en el espacio a partir de un origen que es el cuerpo. (Bergès, 1996, pp. 8-9)

### **Julián de Ajuriaguerra (Francia)**

Es un error estudiar la Psicomotricidad sólo en su plano motor, empeñándose en el estudio de un «hombre motor». Esto nos llevaría a considerar la motricidad como una simple función instrumental puramente realizadora y dependiente de la puesta en marcha de unos sistemas por una fuerza que les es extraña, tanto si es externa como si es propia del individuo, despersonalizando por completo la función motora. (De Ajuriaguerra, 1993, p. 213)

El acto motor no puede ser concebido como el funcionamiento de sistemas neurológicos yuxtapuestos. [...] Sólo se puede comprender la acción si tenemos en cuenta el punto de partida, el desenvolvimiento y el fin que quiere conseguir. (De Ajuriaguerra, 1993, p. 211)

### **Bernard Aucouturier (Francia)**

El concepto de Psicomotricidad pertenece al ámbito del desarrollo psicológico y se refiere a la construcción somatopsíquica del ser humano con relación al mundo que le rodea. La Psicomotricidad pone en evidencia la complejidad del desarrollo del ser humano. La Psicomotricidad pone el acento en la construcción somatopsíquica del niño. Efectivamente las experiencias corporales en interacción con el mundo circundante fundamentan el psiquismo, desde las representaciones inconcientes más originarias hasta las más concientes. La Psicomotricidad es una invitación a comprender todo lo que expresa el niño de sí mismo por la vía motriz, una invitación a comprender el sentido de sus conductas. (Aucouturier, 2004, p. 17)

### **Pedro Pablo Berruezo (España)**

La Psicomotricidad, como su nombre claramente lo indica, intenta poner en relación dos elementos: lo psíquico y lo motriz. Se trata de algo referido básicamente al movimiento, pero con connotaciones psicológicas que superan lo puramente biomecánico. La Psicomotricidad no se ocupa, pues, del movimiento humano en sí mismo, sino de la comprensión del movimiento como factor de desarrollo y expresión del individuo en relación con su entorno. (Berruezo, 2000, p. 44)

### **Vítor Da Fonseca (Portugal)**

Es la ciencia que estudia las relaciones psíquicas-sistémicas-complejas entre el psiquismo y la motricidad. (Da Fonseca, 2008, p. 34)

### **Daniel Calmels (Argentina)**

La Psicomotricidad, entonces, es una disciplina que se autodefine cuando toma como objeto particular de estudio el cuerpo y sus manifestaciones. El concepto de cuerpo que formulamos incluye en sus manifestaciones la actitud postural, la gestualidad y las praxias. La gestualidad, en un sentido general, abarca miradas, mímicas, ademanes, etc. El concepto de cuerpo debe entenderse delimitando una producción particular y cultural diferente de la de organismo, término con el cual se homologa en el lenguaje cotidiano. (Calmels, 2003, p. 15)

### **Myrtha Chokler (Argentina)**

En realidad, toda la actividad humana es esencialmente psicomotriz. Para la puesta en marcha de dicha actividad se articulan diferentes sistemas anatomofisiológicos, psicológicos y sociales de gran complejidad que interactúan determinando una particular manera de ser y estar en el mundo, de relacionarse con la realidad, con las personas, con el espacio, con los objetos, para satisfacer las necesidades biológicas, afectivas, culturales y sociales del hombre. La Psicomotricidad es, entonces, la disciplina que estudia al hombre desde esta articulación intersistémica decodificando el campo de significaciones generadas por el cuerpo y el movimiento en relación y que constituyen las señales de su salud, de su desarrollo, de sus posibilidades de aprendizaje e inserción social activa; y también las señales de la enfermedad, de la discapacidad y de la marginación. (Chokler, 1994, p. 15)

### **Miguel Sassano y Pablo Bottini (Argentina)**

La propia palabra Psicomotricidad, con la ambigüedad intrínseca que pretende expresar una organización referida a la relación entre el aparato psíquico y el sistema nervioso o, mejor aún, la interdependencia entre la actividad psíquica y el funcionamiento motor. Hablar de la psicomotricidad no es considerar a la motricidad desde la óptica anátomo-fisiológica, sino desde la integración en acciones que ponen en juego a la totalidad del sujeto, tal cual es, en función de su propia historia, con los otros y los objetos. Cuando decimos Psicomotricidad, hablamos de las producciones del sujeto: miradas, sonrisas, llantos, movimientos en tanto gestos, juegos, lenguaje, producciones todas ellas que tienen lugar en el cuerpo, en relación con el otro. (Sassano y Bottini, 2000, pp. 16-17)

### **Equipo docente Centro Dra. Lydia Coriat (Argentina)**

Desde sus orígenes, la Psicomotricidad ha buscado organizar su práctica y fundamentarla ubicando las relaciones entre el equipamiento neuro-biológico, las funciones y el funcionamiento. Ligando las condiciones del organismo en su relación con el medio, como productores de experiencia psicomotriz. Los modos en los que se han comprendido estas relaciones han orientado las intervenciones en la terapéutica y en la educación, en una u otra dirección. El objeto de la Psicomotricidad lo constituye el cuerpo, como expresión de la historia personal del niño, de sus modos de relación, de sus estructuras de integración y de sus modalidades de acción. (Centro Dra. Lydia Coriat, 2005)

### **Juan Mila (Uruguay)**

Los objetos de estudio y de acción de la Psicomotricidad son lo suficientemente complejos como para resistir las necesarias miradas de diferentes disciplinas. La nuestra, que es una disciplina nueva, se encuentra erigiendo su especificidad, construyendo las formas de lectura de sus objetos de estudio. Por ellos es necesario que se consolide una forma de «ver», de entender, de aproximarse a los mismos, bajo una mirada psicomotriz que ponga el acento sobre la unidad y globalidad del desarrollo, sobre la importancia del movimiento como manifestación e instrumento de la estructuración psíquica, y sobre el movimiento y el gesto en la comunicación. [...] El estudio del movimiento, la postura y el estudio de los parámetros psicomotores nos lleva a postular la importancia del movimiento como instrumento y como manifestación de la vida psíquica. (Mila, 2008, p. 20)

### **María Antonieta Rebollo *et al.* (Uruguay)**

El movimiento no depende sólo del sistema motor, sino que el movimiento es la emergencia del funcionamiento global del sistema nervioso, por lo tanto, resulta también de la integración de las senso-percepciones, de la inteligencia y de la afectividad. Esto es lo que ha llevado al concepto de psicomotricidad. (Rebollo, Rodríguez, Morel y Montiel, 2007, p. 151)

Esa integración de funciones hace que el movimiento no nos permita sólo trasladarnos, manipular objetos o hablar, sino que, a través del movimiento activo, la postura, los ademanes, las mímicas, se nos identifique. (Rebollo, Morel, Rodríguez y Winokur, 2007, p. 13)

## Débora Gribov (Uruguay)

Entiendo la Psicomotricidad como una acción, una praxis en con-texto. Texto en cuanto contenido, un relato y un discurso donde el organismo en su dimensión subjetivada: la corporeidad, refiere, no sólo a la integración de habilidades instrumentales y funciones, sino que implica al organismo inmerso en un mundo de relaciones en redes sociales y vinculares: su con-texto. (Gribov, 2022)

Luego de este recorrido a través de algunas definiciones de *psicomotricidad* como disciplina y de identificar al cuerpo y al movimiento como el núcleo de su objeto de estudio, vamos a plantear un recorrido conceptual que nos permita avanzar en la comprensión del tema. Para ello, proponemos algunas consideraciones acerca de:

- El cuerpo como noción compleja y como objeto de investigación transdisciplinar.
- La distinción conceptual entre *organismo* y *cuerpo*.
- La identificación de las dimensiones del cuerpo: cuerpo real, esquema corporal e imagen del cuerpo.
- El hacer como proyección de la dimensión tónico-pósturo-motriz y el movimiento como campo de análisis específico de la psicomotricidad.

## El cuerpo como noción compleja y como objeto de investigación transdisciplinar

El cuerpo está comprometido en todas las acciones cotidianas que desarrolla el ser humano, desde las más simples a las más complejas, tanto en su vida pública como en su vida privada. Es a partir de la actividad corporal que nos relacionamos con el entorno y somos capaces de construir significados. Al momento del nacimiento el ser humano cuenta con una serie de disposiciones biológicas que solo se desplegarán en el tiempo, en el contexto de la relación con otras personas, es decir, en el contexto de experiencias significantes. Así, si bien es posible identificar etapas de la vida en las que este proceso es más intenso —nos referimos a lo que ocurre en la infancia y en la adolescencia—, la inscripción del cuerpo en la cultura es un proceso abierto e inacabado (Le Breton, 2002).

A continuación, compartimos los aportes de Bernard, en la medida en que iluminan aristas muy sutiles y polisémicas del concepto de cuerpo.

*A priori*, es inútil justificar una reflexión sobre el cuerpo: la vida, por cierto, nos lo impone cotidianamente, ya que en él y por él sentimos, deseamos, obramos, nos expresamos y creamos. Por lo demás, cualquier otra realidad viva se nos ofrece sólo en las formas concretas y singulares de un cuerpo móvil, atrayente o repugnante, inofensivo o amenazador. En este sentido, vivir es para cada uno de nosotros asumir la condición carnal de un organismo cuyas estructuras, funciones y facultades nos dan acceso al mundo, nos abren la presencia corporal de los demás. *A fortiori*, quien quiera

«vivir mejor» debe experimentar, por lo visto, más intensamente su corporeidad para amoldarse al mundo y a la sociedad que lo circunda. (Bernard, 1994, p. 11)

La polisemia —o ambivalencia, como la llama Bernard— de la noción de *cuerpo* nos remite de cierta forma a algo del orden de lo inasible, a la vez que de extrema cotidianeidad y presencia. En lo que sigue, recuperamos algunas palabras centrales del texto referido de Bernard para dar cuenta de esta polisemia y avanzar paso a paso hacia las particularidades que asume en el campo concreto de la psicomotricidad:

Vida	Deseo	Expresión
Atracción	Obra	Creación
Realidad	Imposición	Movimiento
Amenaza	Carne	Mundo
Apertura	Repugnancia	Sociedad

Entonces, ¿de qué hablamos cuándo hablamos de cuerpo? ¿Quiénes hablan de cuerpo? ¿De qué cuerpo hablan las ciencias de la salud? ¿De qué cuerpo hablan las ciencias sociales? ¿Puede alguna disciplina que se ocupe de la dimensión humana eludir la pregunta por el cuerpo? Para acercarnos a posibles respuestas a estas preguntas, compartimos un texto de Pedraza (2008), quien postula como herramienta epistemológica el abordaje transdisciplinario del cuerpo:

Sin detenerme aquí en las pertinentes consideraciones sobre las posibilidades y la utilidad de los acercamientos transdisciplinarios frente a los pluri, multi o inter o a los propiamente disciplinarios, querría destacar el carácter del cuerpo, fenómeno antropológico por antonomasia como objeto de estudio. Estos rasgos remiten a la vida en su contenido y expresión existencial, como al conocimiento sobre el mismo, como lo producen las diversas disciplinas que lo explican y lo condicionan. Estas disciplinas dan rumbo y sentido individual y social a su devenir existencial. La conveniencia de hacerse cargo de esta multiplicidad de vectores invita a un acercamiento de este tipo. [...] visiones fenomenológicas, psicológicas, neurológicas, médicas, sociológicas, históricas, estéticas, jurídicas, políticas, los estudios de género y las críticas de la historia de las ciencias en el intento por comprender cómo este cúmulo de formas de conocimiento son inseparables del sentido, del valor y el universo de experiencias que constituyen el cuerpo, o mejor, al ser humano, tanto como el hecho de que este no se agota en su perspectiva anatómica, fisiológica, energética, neurológica, psíquica, emocional, carnal, estética, en su figura, en su adorno, en su puesta en escena social, en su sexualidad, en su composición genética, en sus dolores y enfermedades, en sus comportamientos privados y públicos, en sus movimientos. (pp. 37-38)

Por su parte, De Ajuriaguerra (1993) plantea que cuando se habla del cuerpo, no siempre se habla del mismo cuerpo, ni se usan las mismas palabras para referirse a él, justamente, porque los referenciales teóricos que convergen y divergen para su comprensión son múltiples. Por tanto, el autor plantea algunos postulados que pueden operar como premisas para el campo que nos interesa, el de la psicomotricidad.

El cuerpo es una entidad física: es sustancia que confirma la existencia, con su materialidad, superficie, peso y volumen. Sus actividades evolucionan desde lo automático a lo voluntario, con niveles de automatización creciente que le aportan eficacia y eficiencia. Su capacidad expresiva le aporta un valor simbólico, actúa como transformador. «El cuerpo nos pertenece, pero forma parte del mundo de las formas de la naturaleza, es suficiente e interior, es inerte y palpante, habitáculo y habitado». (De Ajuriaguerra, 1993, p. 345)

La actividad del cuerpo: en un inicio automática-refleja, cede paso, partiendo de los procesos madurativos, a la actividad voluntaria. La autonomía gradual que adquiere le permitirá integrar sus experiencias sobre la base de los procesos de acomodación y asimilación. La intensa vida emocional que acompaña a su actividad será la base de su vida afectiva ulterior.

El cuerpo se halla situado en un tiempo y un espacio: al inicio tanto el tiempo como el espacio le son impuestos, el tiempo por el apremio del tiempo biológico (ritmos de hambre/saciedad, sueño/vigilia), el espacio, porque si no es desplazado por otro u otra sus posibilidades de proyección en el espacio son muy reducidas, ya que no puede aún desarrollar desplazamientos voluntarios. Conforme adquiere autonomía, conquista el tiempo y el espacio, los construye como categorías en la acción.

El cuerpo es una totalidad: aunque pueden aislarse sus componentes, el cuerpo compone una totalidad. Sus componentes son el eje, el tronco, los miembros inferiores, los miembros superiores, además de los orificios a través de los que se hacen intercambios con el medio. En los inicios del desarrollo, el cuerpo no es vivido como una unidad, sino que predominan las vivencias de fragmentación ligadas a las experiencias de satisfacción/insatisfacción, luego los fragmentos se integran en una totalidad.

El papel de la otredad como coformadora del cuerpo: la etapa de simbiosis inicial le permite al niño y a la niña identificar rápidamente la persona cuidadora y distinguirla de las personas extrañas. En la dialéctica presencia/ausencia, se produce el proceso de construcción del objeto permanente, y es en este momento que el niño o la niña se conciben como un objeto entre otros.

## La distinción conceptual entre organismo y cuerpo

Acordamos que la psicomotricidad se ocupa del cuerpo, pero, de acuerdo con lo expuesto antes, la polisemia de la noción de *cuerpo* torna opaca la aprehensión de nuestro objeto de estudio y la discriminación con otras disciplinas afines. En este sentido, avanzar hacia la distinción conceptual entre organismo y cuerpo nos permite lograr mayor claridad (Tabla 1).

Paín (1985) apela a la distinción conceptual entre *organismo* y *cuerpo* como recurso para trascender la clásica oposición organismo/psiquismo, heredera del dualismo cartesiano. El cuerpo —con apoyatura en el organismo— se presenta como mediador y sintetizador de los comportamientos que posibilitan los intercambios subjetivos con el entorno. De este modo, subraya la dimensión singular del cuerpo por contraposición a la dimensión general del organismo; podemos pensar entonces en lo inédito en contraposición a lo predecible, como un interjuego permanente del desarrollo a partir del cual nos reconocemos en nuestra singularidad en el espejo de nuestros y nuestras iguales.

El cuerpo forma parte de la mayoría de los aprendizajes no sólo como enseña sino como instrumento de apropiación del conocimiento. El cuerpo es enseña pues a través de él se realizan las mostraciones de «cómo hacer», pero sobre todo porque a través de la mirada, las modulaciones de la voz y la vehemencia del gesto se canalizan el interés y la pasión que el conocimiento significa para el otro. (Paín, 1985, p. 117)

Por último, para fortalecer la comprensión de la distinción conceptual a la que hacemos referencia, compartimos una metáfora del campo musical trabajada por Paín (1985) al respecto:

El organismo sería al cuerpo lo que un aparato registrador es al instrumento musical. El organismo puede funcionar según un programa ya grabado, el instrumento musical se presenta como la posibilidad de una combinatoria casi infinita, en el cual hay un margen, aun cuando la partitura fuera idéntica, de creación y de modulación personal. (p. 116)

Calmels (2009) retoma los planteos de Paín y se refiere a las diferencias entre estos conceptos de la siguiente manera:

Ambos conceptos, cuerpo y organismo, señalan fenómenos diferentes. Utilizaré el concepto de organismo referido a la vida biológica, al conjunto de sistemas que componen la fisiología y que cumplen con un plan determinado por la memoria genética. En cambio, al referirme al cuerpo lo vincularé a la vida de relación, a su presencia en sus manifestaciones, al fenómeno que nos da identidad y del cual podemos tener una imagen. (p. 3)

**Tabla 1. Diferencias entre los conceptos de organismo y cuerpo.**  
Elaborada a partir de Paín (1985) y Calmels (1997).

Organismo	Cuerpo
<p>Es heredado Nace de otro organismo Habla de la especie (lo genérico, lo común) Cambios programados genéticamente Guarda la información de millones de años Responde al estímulo</p>	<p>Se construye Se construye entre cuerpos Habla de la persona (lo singular, lo original) Acumula experiencia (no programada) Está sometido y sostenido por la coyuntura cultural Responde a lo estimulante</p>

En la misma línea, Le Breton (2002) afirma: «El cuerpo no es una naturaleza. Ni siquiera existe. Nunca se vio un cuerpo: se ven hombres y mujeres. No se ven cuerpos» (p. 25). El autor citado destaca, de esta manera, el carácter singular del cuerpo, en contraposición con una noción universal de este.

El cuerpo como articulación de las dimensiones del cuerpo real, el esquema corporal y la imagen del cuerpo

Como mencionábamos anteriormente, la distinción conceptual entre *organismo* y *cuerpo* es operativa para la psicomotricidad en la medida en que colabora con la identificación de su objeto de estudio disciplinar. No obstante, hablar de *cuerpo* en psicomotricidad requiere, a su vez, poner en diálogo otras nociones que refieren a las dimensiones constitutivas del cuerpo tal como han sido trabajadas hasta el momento. Es así que abordamos aquí las dimensiones de:

- Cuerpo real
- Esquema corporal
- Imagen del cuerpo

Hablar del cuerpo como el resultado de la articulación de estas tres dimensiones implica identificar al psicoanálisis y a la neurofisiología como referenciales teóricos ineludibles para el campo de la psicomotricidad. Según García (2000), podríamos decir que la psicomotricidad se sitúa en la intersección del cuerpo real, el esquema corporal y la imagen del cuerpo.

Para García (2000), «el cuerpo real es lo visible, la materia, con su anatomía, funcionamiento, sensorialidad, motricidad. Es el cuerpo del aquí y ahora» (p. 92). Involucra el soporte neuromuscular del cuerpo e incluye las siguientes dimensiones:

- Tono muscular
- Postura
- Movimiento
- Equilibrio estático y dinámico
- Coordinación (general, facial, digital)
- Lateralidad

La Figura 1 permite visualizar a la psicomotricidad como una disciplina que orienta sus acciones hacia el campo de intersección entre el cuerpo real, el esquema corporal y la imagen del cuerpo.



Figura 1. La psicomotricidad y las dimensiones del cuerpo.  
Elaborada a partir de García (2000).

Por otra parte, de acuerdo con Dolto (1984), el esquema corporal y la imagen del cuerpo son dimensiones claramente diferenciables (Tabla 2). A continuación, para comprender esas diferencias, compartimos una cita de la autora que entendemos que es de gran aporte en virtud su profundidad y claridad:

El esquema corporal especifica al individuo en tanto representante de la especie, sean cuales fueran el lugar, la época o las condiciones en las que vive. Es el mismo para todos los individuos de una especie humana.

[...] Si, en principio, el esquema corporal es el mismo para todos los individuos (de una misma edad o viviendo bajo un mismo, poco más o menos) de la especie humana, la imagen del cuerpo, por el contrario, es propia de cada uno: está ligada al cuerpo, al sujeto y a su historia, es específica de una libido en situación, de un tipo de relación libidinal. De ello resulta que el esquema corporal es en parte inconciente, pero también preconciente y conciente, mientras que la imagen del cuerpo es eminentemente inconciente; puede tornarse en parte preconciente, y sólo cuando se asocia al lenguaje, conciente.

[...] La imagen del cuerpo es la síntesis viva de nuestras experiencias emocionales: interhumanas, repetitivamente vividas a través de sensaciones eróticas electivas, arcaicas o actuales. Se la puede considerar como la encarnación simbólica inconciente del sujeto deseante y ello, antes inclusive de que el individuo en cuestión sea capaz de designarse por el pronombre personal «Yo», antes de que sepa decir «Yo». Lo que quiero hacer entender es que el sujeto inconciente deseante en relación con el cuerpo existe ya desde la concepción. La imagen del cuerpo es a cada momento memoria inconciente de toda la vivencia relacional, y al mismo tiempo, es actual, viva, se halla en situación dinámica, a la vez narcisística e interrelacional: camuflable o actualizable en la relación aquí y ahora. Mediante cualquier expresión fundada en el lenguaje, dibujo, modelado, invención musical, plástica, como igualmente mímica y gestual. Gracias a nuestra imagen del cuerpo portada por —y entrecruzada con— nuestro esquema corporal, podemos entrar en comunicación con el otro.

[...] El esquema corporal se estructura mediante el aprendizaje y la experiencia, mientras que la imagen del cuerpo se estructura mediante la comunicación entre sujetos y la huella, día tras día tras día memorizada, del gozar frustrado, coartado o prohibido.

Para decirlo con otras palabras: el esquema corporal refiere al cuerpo actual en el espacio a la experiencia inmediata. [...] El esquema corporal es evolutivo en el cuerpo y en el espacio. (pp. 21-22)

**Tabla 2. *Diferencias entre los conceptos de esquema corporal e imagen del cuerpo.***

Elaborada a partir de Dolto (1984).

Esquema corporal	Imagen del cuerpo
Común a la especie Conciente, preconciente, inconciente Evolutivo Se estructura en la experiencia	Singular Inconciente Efecto de la historia de la persona Se estructura en la relación con la otredad

El hacer como proyección de la dimensión tónico-pósturo-motriz, el movimiento como campo de análisis específico de la psicomotricidad.

Para dar respuesta a este punto, compartimos la formulación de la siguiente pregunta y avanzamos hacia una respuesta que, en definitiva, vuelve a colocar en el centro de atención al objeto de estudio de la psicomotricidad.

¿Qué aristas del cuerpo —como objeto complejo y transdisciplinar— interesan a la psicomotricidad?

- El hacer como proyección del cuerpo.
- El hacer como articulación de las dimensiones tónico-pósturo-motriz.
- El despliegue del hacer en el espacio-tiempo.
- El hacer en el campo de otros y otras, el hacer significativo.
- El hacer como instrumento concreto de intercambio con el medio, como instrumento de acción.
- El hacer que manipula, transforma y comunica.
- El hacer como construcción de la actividad refleja inicial a la actividad práctica.
- El hacer como posibilidad a partir de la integración del soporte orgánico y psíquico.

Entendemos, entonces, que la psicomotricidad es una disciplina que —con sus componentes teórico-metodológicos— toma por objeto de investigación e intervención al campo tónico-pósturo-motriz como soporte del hacer, es decir, de la acción significativa. El hacer, entendido como construcción potencial a partir de una actividad refleja inicial mediada por el mundo simbólico, posibilita, con base en los procesos de integración del soporte orgánico y psíquico, transformar el mundo y comunicar. Este proceso es producto y productor de las determinaciones sociohistóricas que moldean la construcción del cuerpo.

### Viñeta de discusión 1

«Cuando hablamos del cuerpo  
hay que elegir:  
entre la pisada, la huella y el pie.  
Siempre está el riesgo  
de terminar hablando del zapato».  
(Calmels, 1997, p. 27)

#### A partir del análisis de la viñeta de discusión 1:

- Identifica los diferentes componentes asociados al cuerpo mencionados en el poema.
- Vincula cada uno de esos componentes con las áreas disciplinares correspondientes.
- Selecciona y discute alguna de las definiciones de *psicomotricidad* referidas anteriormente sobre la base del poema compartido.

### Viñeta de discusión 2

Hablar del cuerpo nos lleva a una infinidad de campos del conocimiento y de la experiencia: el cuerpo productivo y el reproductivo, el de la *performance* atlética, el de la biología y la genética, el del niño y del anciano; el de la sexualidad, el del placer y del goce y el de esos otros cuerpos desobedientes, como los queer, los anoréxicos, los obesos; también los mutilados por la guerra, los enfermos, los estériles, los desnutridos. (Loyden y Sánchez, 2009, pp. 74-75)

#### A partir del análisis de la viñeta de discusión 2, responde las siguientes preguntas:

- ¿A qué refieren las autoras al hablar de «campos del conocimiento y de la experiencia»?
- ¿Cuáles son las disciplinas que se pueden convocar para comprender algunos de los fenómenos descritos por las autoras?
- ¿Con qué campos de la experiencia referidos es posible vincular a la psicomotricidad?

#### Una vez finalizada la lectura de este capítulo, responde las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el objeto de estudio de la psicomotricidad?
- ¿Cuáles son las principales diferencias entre las definiciones de *psicomotricidad* reseñadas?
- ¿Cuáles son las diferencias entre los conceptos de *organismo* y *cuerpo*? ¿Cómo justificas hacer esta distinción para la psicomotricidad?

## Referencias bibliográficas

- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción*. Grao.
- Bergès, J. (1996). ¿Qué nos enseñan los niños hiperquinéticos? *Psicomotricidad-Revista de Estudios y Experiencias*, 54(3), 5-9.
- Bergès, J. (1991). *El cuerpo de la neurofisiología al psicoanálisis*. Conferencia dictada el 24 de octubre de 1988. Autorizada a publicar por la A. A. P. y centro L. Coriat. Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial.
- Bernard, M. (1994). *El cuerpo. Un fenómeno ambivalente*. Paidós.
- Berrueto, P. (2000). El contenido de la Psicomotricidad. En P. Bottini. (Comp.), *Psicomotricidad, prácticas y conceptos* (pp. 43-99). Miño y Dávila.
- Calmels, D. (2009). Dossier literario. Antonín Artraud: la poesía en las vísceras. *Revista Cuerpo*, 2(6), 1-4.
- Calmels, D. (2003). *¿Qué es la Psicomotricidad?* Lumen.
- Calmels, D. (1997). *Cuerpo y saber*. DyB.
- Centro Dra. Lydia Coriat (2005). Seminario de abordaje interdisciplinario de los problemas del desarrollo infantil. Agosto-diciembre. Argentina.
- Chokler, M. (1994). *Los organizadores del desarrollo psicomotor. Del mecanicismo a la Psicomotricidad operativa*. Ediciones Cinco.
- Da Fonseca, V. (2008). Entrevista a Vítor Da Fonseca. *Revista Cuerpo*, 1(4), 33-38.
- De Ajuriaguerra, J. (1993). *Manual de psiquiatría infantil*. Masson.
- De Ajuriaguerra, J. (1992). Personalidad y socialización. Los albores de la organización de la personalidad y la socialización. *Revista La Hamaca*, 1(3-4), 21-42.
- Dolto, F. (1984). *La imagen inconciente del cuerpo*. Paidós.
- García, B. (2000). El cuerpo. Cuerpo real, esquema corporal e imagen del cuerpo. En C. de León, B. García, M. Grajales, J. Podvielevich, C. Ravera y C. Steineck, *Cuerpo y representación. Espacio de reflexión en terapia psicomotriz* (pp. 67-96). Psicolibros.
- Gribov, D. (2022). *Psicomotricidad clínica: un recorrido oportuno desde la infancia a la adolescencia*. Manuscrito en preparación.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Nueva Visión.
- Loyden, H. y Sánchez, A. (2009). Cuerpo. En S. Gamba (Coord.), *Diccionario de estudios de género y feminismos* (pp. 74-77). Biblos.
- Mila, J. (2008). *De profesión Psicomotricista*. Miño y Dávila.
- Paín, S. (1985). *Psicometría genética*. Nueva Visión.
- Pedraza, Z. (2008). Sobre el cuerpo en la teoría social. En T. Porzecanski (Comp.), *El cuerpo y sus espejos* (pp. 33-45). Planeta.
- Rebollo, M., Morel, S., Rodríguez, S. y Winokur, V. (2007). *La Psicomotricidad*. Prensa Médica Latinoamericana.
- Rebollo, M., Rodríguez, S., Morel, S. y Montiel, E. (2007). *El desarrollo neuropsíquico y su evaluación*. Prensa Médica Latinoamericana.
- Sassano, M. y Bottini, P. (2000). Apuntes para una historia de la Psicomotricidad. Breve recorrido por los referentes históricos y actuales, de la práctica y los conceptos en Psicomotricidad. En P. Bottini (Comp.), *Psicomotricidad: prácticas y conceptos* (pp. 13-36). Miño y Dávila.

## Lecturas complementarias

- Bergès, J. (1988). El tono y la motricidad en el examen del niño. En S. Lebovici, R. Diatkine, y M. Solulé, *Tratado de psiquiatría del niño y del adolescente* (Vol. 2) (pp. 139-162). Biblioteca Nueva.
- Bottini, P. (2013). *Las prácticas y los conceptos del cuerpo. Reflexiones desde la Psicomotricidad*. Miño y Dávila.
- De Ajuriaguerra, J. (1993). Ontogénesis de las posturas, el Yo y el otro. *Psicomotricidad-Revista de Estudios y Experiencias*, 45.
- de Pena, L., Diez, M. y Gribov, D. (2009). Cuerpo comprimido, cuerpo fuera de serie. En A. Muñiz (Comp.), *Intervenciones en el campo de las subjetividades* (pp. 45-54). Psicolibros-Waslala.
- González, L. (2009). *Pensar lo psicomotor. Apuntes para el proceso de constructividad corporal*. EDUNTREF.
- Gribov, D. (Coord.). (2015). *Psicomotricidad: disciplina en debate. Problematizando nuestras prácticas*. Psicolibros Waslala.
- Le Breton, D. (2006). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.
- Lipovetsky, G. (2007). *La era del vacío*. Anagrama.
- Menéndez, A. y López, A. (2017). *Psicomotricidad. Aportes a la disciplina*. Grupo Magro.
- Porzecanski, T. (2011). *Somos cuerpo. Itinerarios y límites*. Trilce.
- Sassano, M. (2014). *Cuerpo, función tónica y movimiento en Psicomotricidad*. Miño y Dávila.

## Otros recursos...

- Carballo, A. (Conducción). (2022). Entrevista con Claudia Ravera. *Historias propias*. Uruguay: Canal 5 Uruguay. Recuperado de <https://youtu.be/U5DNYe3Duo8>
- See, L. (2006). *El abanico de seda*. Salamandra.
- Sztajnszrajber, D. (2020). Meet abierto con Darío Sztajnszrajber *Filosofía a martillazos... El cuerpo* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=RAJISGiCipY>



# Consideraciones generales acerca del proceso de desarrollo humano

*Los genes nos dicen que podemos hablar, pero no qué idioma, que podemos amar, pero no a quién, que podemos disfrutar de la música, pero no de cuál. Los distintos tipos de inteligencia, las capacidades, los afectos y nuestros actos son resultados del proceso de culturización, que no está registrado en ningún gen y, en cambio, está fuertemente influenciado por ambiente el familiar-social y económico en que vivimos.*

(KORNBLIHTT, 2017, p.3)

### Objetivos del capítulo

- Conceptualizar el proceso de desarrollo humano.
- Identificar sus determinaciones.
- Especificar las áreas que componen el desarrollo.
- Reconocer los aspectos estructurales e instrumentales del desarrollo.

Al comenzar señalamos que pensar el proceso de desarrollo humano en términos generales o universales conlleva un riesgo epistemológico que aspiramos eludir a partir de algunas consideraciones iniciales:

- Es posible identificar algunas aristas del proceso con carácter universal (si es que eso es posible, en definitiva), en la medida en que como especie desplegamos determinadas conductas adaptativas en una sucesión ordenada preestablecida y en momentos cronológicos aproximados.
- Ese proceso asume singularidades que, más allá de lo universal, permiten reconocer aspectos únicos, irrepetibles e impredecibles.
- La determinación sociohistórica de este proceso requiere poner en juego el análisis de las categorías de clase social, género, raza-etnia, entre otras, que permiten contextualizarlo.

Desde aquí, entonces, comenzaremos a abordar el concepto de *desarrollo* considerando la distinción precisa entre los conceptos de *crecimiento*, *maduración* y *desarrollo*.

Esta distinción es capital para comprender la complejidad del desarrollo humano, destacar la articulación de aspectos biológicos, psicológicos y sociales que lo determinan y subrayar la perspectiva interdisciplinaria que necesariamente requiere su abordaje. Uno de los mayores riesgos a los que asistimos es, justamente, la indiscriminación de estos conceptos, lo que conlleva lecturas que reducen procesos complejos y multidimensionales a valoraciones cuantitativas, generalmente con énfasis en los procesos biológicos.

De este modo, el crecimiento refiere al aumento progresivo en número y en tamaño de las células y tejidos. Su valoración es el resultado de la aplicación de instrumentos que permiten cuantificarlo. Los instrumentos clásicos para valorar el crecimiento son: medida de peso, talla y perímetro craneano.

Por su parte, la maduración refiere al completamiento y articulación de las estructuras orgánicas que ofician de soporte a las funciones. Para el caso que nos interesa en psicomotricidad, destacamos los procesos de maduración del sistema nervioso y músculo-esquelético que hacen posible la conquista de conductas motoras. Los instrumentos clásicos de valoración de la maduración permiten identificar las conductas presentes o ausentes y establecer mecanismos de comparación de las personas con su mismo grupo etario; en este sentido, las lecturas prioritarias son las cuantitativas.

Finalmente, el desarrollo es el más abarcador de los tres procesos, incluye el crecimiento y la maduración, pero los supera. Refiere a la integración de la dimensión psicosocial con las dimensiones orgánicas implicadas en los procesos de crecimiento y maduración. Incorpora la perspectiva psicosocial en el análisis de las conductas que emergen en el proceso. Requiere de la articulación de lecturas cuantitativas y cualitativas. Los instrumentos de valoración del desarrollo son, por tanto, muy diversos y apuntan a trascender la simple constatación de las conductas presentes o ausentes, para incorporar la valoración cualitativa relativa a la significación que adquieren las conductas a la luz de la singularidad de los procesos.

La complejidad del desarrollo requiere, entonces, la articulación de especialidades para su comprensión y abordaje; allí radica la fundamentación de la interdisciplina como modo de restituir la integralidad en el intercambio dialógico y evitar la atomización en el plano teórico y práctico. Se definen como *áreas del desarrollo* a cada una de las dimensiones que son aisladas por los discursos teórico-disciplinares y por las prácticas profesionales. De esta manera, las áreas del desarrollo son:

- motora,
- del lenguaje,
- cognitiva y socioafectiva.

Puede ser útil, en este punto, recurrir a la imagen del trenzado, en la que cada una de las hebras de la trenza es constituida por cada una de las áreas del desarrollo. El resultado final supera a la mera suma de las hebras, es verdaderamente un entramado, un proceso de síntesis dinámico y de retroalimentación permanente de las áreas entre sí y de las áreas con relación a la integralidad del desarrollo.

Podemos pensar la distinción entre estos tres conceptos a partir del ejemplo de la marcha, conducta motora paradigmática para el campo psicomotor. La marcha es una conducta motora para cuya adquisición son necesarios determinados procesos de crecimiento y maduración de las estructuras orgánicas. La valoración de la marcha desde el punto de vista psicomotriz supone no solo constatar si la conducta está o no adquirida, sino incorporar en su análisis la imbricación de la dimensión orgánica con la psicosocial

y, por tanto, valorar el sentido que la marcha adquiere como conducta que posibilita los procesos de separación-individuación, de exploración, de comunicación y de aprendizaje. Según Chokler (2017):

El desarrollo de toda persona a lo largo de su vida, muy particularmente en los primerísimos años —período que denominamos proto-infancia— implica un complejo proceso de organización progresiva y de creciente diferenciación y especialización en relación con el medio, tanto de las funciones biológicas como de las psico-sociales. Podríamos en principio, conceptualizar el desarrollo como el conjunto de transformaciones internas que permite a cada sujeto el acceso y disponibilidad de capacidades, para el ejercicio de las competencias necesarias para que progresivamente asuma actitudes cada vez más complejas y autónomas en su ambiente habitual. (p. 46)

Para Rebollo (2007):

El desarrollo es entonces:

- el conjunto de etapas temporalmente ordenadas que conduce a un organismo vivo o a una institución social, de un estado primitivo, elemental, a un estado más elaborado y complejo, provisorio o definitivo,
- los mecanismos o procesos que hacen posible el proceso de pasaje de una etapa a otra.

Este concepto aplica al hombre, se puede referir tanto a la ontogenia como a la filogenia, si es que adoptamos una posición evolucionista. Aplicado a la filogenia, son los procesos de adquisición de las características propias de la especie, a partir de organismos primitivos como las algas. Aplicado a la ontogenia, es un proceso complejo por el cual, a partir de una célula, la célula huevo o cigoto, resultante de la unión del óvulo y el espermatozoide se origina un individuo con las características del individuo adulto de la especie a la que pertenece esa célula y con características personales. (p. 11)

De acuerdo con Amorín (2008), el desarrollo es un proceso invisible que se exterioriza en las conductas; allí radica en parte la complejidad de la valoración del proceso de desarrollo. Las conductas son valoradas a partir de la observación de la actividad espontánea (lo que permite valorar el funcionamiento con mayores niveles de integralidad) y de la utilización de instrumentos que ponen el foco en alguna conducta en particular (valoración a un aspecto puntual que se intenta aislar del resto de la expresividad de la persona).

El desarrollo se inicia con la concepción y finaliza con la muerte. Es un proceso de transformación continua y de complejidad gradual que permite conquistar niveles crecientes de autonomía y de adaptación. Para Winnicott (1979), el desarrollo es un proceso que transcurre desde la dependencia absoluta hacia la independencia (que nunca es total); los niveles crecientes de independencia están en la base de la capacidad de adaptarse a las exigencias del entorno.

Los factores determinantes de este proceso son de orden genético y ambiental. Las teorías dogmáticas que históricamente se han ubicado en veredas opuestas, y defienden a ultranza la determinación genética por sobre la ambiental, o viceversa, han cedido su lugar a teorías integradoras de los determinantes del desarrollo. A propósito, existe hoy amplio consenso en la comunidad científica respecto a ello (Emde, 1998; López, 2011). Este punto no es menor, en la medida en que se asume el desarrollo como proceso multideterminado y, por ende, son varias las disciplinas que son convocadas a abordarlo. La perspectiva interdisciplinaria permite un diálogo horizontal entre disciplinas afines a las ciencias de la salud y a las ciencias sociales.

El desarrollo, a su vez, es un proceso potencial, es decir, la prematuridad constitucional con la que nace el ser humano se expresa, en un primer momento, en términos de ineficacia de las conductas adaptativas para las exigencias del mundo exterior. En este sentido, quien otorgue los cuidados humanos básicos para la sobrevivencia y la vida se constituye en una figura capital. En otras palabras, el ambiente queda mediatizado a través de la persona cuidadora, quien ofrecerá en función de esas experiencias de cuidado físico y psíquico, los estímulos que en cantidad y calidad adecuada posibilitarán la maduración del sistema nervioso central a través de la consolidación de las conexiones sinápticas que harán de soporte a conductas cada vez más diversas y complejas.

Este proceso puede ser graficado a través de la curva del ciclo vital, o sea, a través de la representación gráfica del proceso de desarrollo humano. La curva resulta de la intersección del eje cronológico y el eje de la aparición de las conductas; se caracteriza por una curva muy ascendente en los primeros años de vida, producto de la cantidad y variedad de las conductas adquiridas, por una meseta en la vida adulta y, finalmente en la vejez, por cierto declive. A continuación, presentamos la Figura 2, en la que se representa este proceso. Luego, compartimos una síntesis de las principales características que definen el proceso de desarrollo humano tal como han sido trabajadas hasta aquí (Tabla 3).

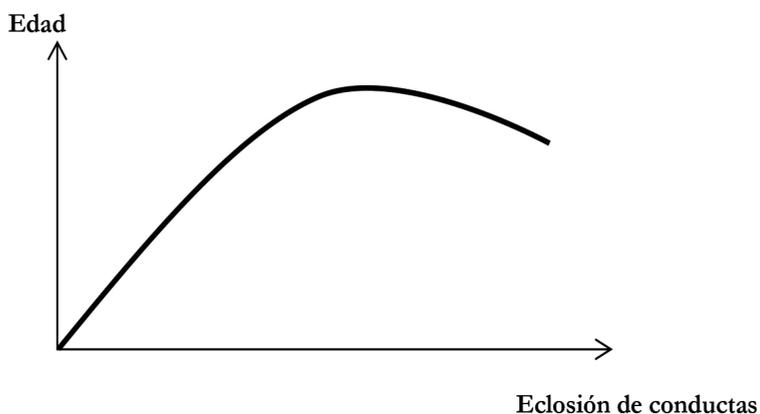


Figura 2. Curva del ciclo vital.

**Tabla 3. Componentes centrales del proceso desarrollo.**  
Elaborada a partir de Amorín (2008).

Componentes centrales del proceso de desarrollo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso invisible, continuo e irreversible.</li> <li>• Inicia con la concepción y finaliza con la muerte.</li> <li>• Se caracteriza por transformaciones continuas.</li> <li>• Se exterioriza a través de la conducta.</li> <li>• Existe un orden de aparición de conductas.</li> <li>• Se pueden hacer generalizaciones y predicciones.</li> <li>• De allí se derivan criterios de normalidad y patología.</li> <li>• Requiere de mediadores para su valoración.</li> <li>• Está subordinado al potencial genético y condicionado por el modelo ambiental.</li> </ul>

Según Amorín (2008), el desarrollo también puede ser definido como la sucesión de momentos evolutivos mojonados por crisis evolutivas; el desarrollo es transformación continua. Las crisis evolutivas son el resultado de la pérdida del equilibrio biopsicosocial. Si bien suponen la alteración de un estado de equilibrio previo y, por ende, el riesgo de una eventual perpetuación del desequilibrio, también representan la oportunidad de reequilibración en un estadio más complejo del desarrollo. Es por esto que las crisis condensan a la vez riesgo y oportunidad, y son por ello el motor del desarrollo.

La primera gran crisis evolutiva es el nacimiento, luego, identificamos algunos hitos que, si bien no se presentan necesariamente en todas las personas, suelen ser compartidos generacionalmente en determinado espacio-tiempo: la salida del hogar parental por las exigencias de institucionalización educativa en la educación inicial, el ingreso a la educación primaria, la pubertad, la adolescencia, la independencia del hogar parental, las exigencias sociales de ingreso al mundo adulto, las eventuales parentalidades y el anclaje en el mundo laboral, y, finalmente, la jubilación.

Como vemos, algunas de estas crisis están motivadas por desequilibrios en los dinamismos biológicos (pubertad), mientras que otras lo son fundamentalmente por los desequilibrios en los dinamismos sociales (jubilación). Sin embargo, es central destacar que aunque la crisis se desencadene por desequilibrio en un dinamismo, rápidamente se articula con los otros, por lo que las crisis resultan en desequilibrios bio-psico-sociales.

Cada una de estas crisis, como decíamos, inaugura un momento evolutivo compartido por quienes conviven en un mismo contexto social, económico y político. Los momentos evolutivos, también llamados «etapas» o «estadios del desarrollo» son: período perinatal, primera infancia, infancia, adolescencia, adultez, vejez. Esta clasificación y denominación de las etapas del ciclo vital es discrecional, en la medida en que responde a demandas epocales, al punto que asistimos a una construcción y reconstrucción de los modos de nominación. Por ejemplo, la referencia a las etapas en plural, «las infancias», «las vejeces», tiene por objetivo enfatizar los diferentes modos de transitar por esas etapas sobre la base de las determinaciones sociales de clase social, género y raza-etnia.

Cada uno de estos momentos evolutivos se caracteriza por tener un conjunto articulado de respuestas adaptativas, y el orden de aparición de esas respuestas (conductas) es común a la especie, de ahí que el desarrollo sea un proceso generalizable y predecible. A modo de ejemplo, la marcha es una conducta que se conquista a partir de sostén cefálico, rolado y reptado, posición sedente, gateo, posición de pie con apoyo, marcha liberada.

Reconocer este orden de sucesión de conductas nos permite analizar el desarrollo en términos de normalidad, riesgo o retraso. De ahí que en psicomotricidad disponemos de una amplia gama de test que nos permiten realizar valoraciones cuantitativas y comparar el desempeño de ese niño o niña con lo esperable para el momento evolutivo que transita. De todos modos, identificar un orden de aparición de las conductas no debe forzar lecturas rígidas del proceso de desarrollo, puesto que una comprensión cabal del proceso requiere necesariamente articular las lecturas cuantitativas, derivadas del sustrato biológico, con lecturas cualitativas, derivadas de los modos particulares en los que ese sustrato biológico se anuda con la dimensión psíquica (de Pena y Diez, 2021).

## El enfoque del curso de vida

El concepto de *ciclo vital* está ampliamente instalado y resulta operativo para comprender el proceso de desarrollo jalonado por etapas relativamente comunes y compartidas por las personas según el grupo etario al que pertenecen. No obstante, autores como Urbano y Yuni (2014) proponen el enfoque del curso de vida:

El valor de este enfoque radica en su capacidad para poder responder cuatro problemas fundamentales propios de la psicología del desarrollo. En primer lugar, permite explicar la naturaleza dinámica, contextual y procesual del desarrollo evolutivo. En segundo lugar, ofrece un modelo que da cuenta de las transiciones relacionadas con la edad y las trayectorias vitales en el que se relativiza la influencia de la edad cronológica y se revalorizan los aspectos biográficos del sujeto como moduladores de los procesos de cambio. En tercer lugar, describe cómo las diferentes fases del curso vital son moldeadas y condicionadas por los contextos sociales, por los significados culturales atribuidos a cada fase y por la posición que ocupan los sujetos en la estructura social. Finalmente, el enfoque del Curso Vital explica cómo el tiempo histórico y la pertenencia a distintas cohortes modelan el proceso de desarrollo, influyendo tanto en los individuos, como en los grupos sociales. (p. 25)

El concepto de *curso de vida*, entonces, se distingue del concepto de *ciclo vital* en la medida en que incorpora, desde una perspectiva marxista, lecturas derivadas del contexto sociohistórico en el que las personas nacen, crecen y se desarrollan. En este sentido, edad, cohorte y generación permiten identificar diferentes dimensiones del proceso, sin limitarlo estrictamente a la «clásica» etapa del ciclo vital, que en general enfatiza el componente madurativo de eclosión de conductas.

A continuación, compartimos una síntesis de las propuestas centrales del enfoque de curso de vida tal como han sido trabajadas hasta ahora (Tabla 4).

**Tabla 4. Enfoque del curso de vida.**  
Elaborada a partir de Urbano y Yuni (2014).

El enfoque del curso de vida propone:
<ul style="list-style-type: none"><li>• Naturaleza dinámica, contextual y procesual del desarrollo.</li><li>• Relativiza la influencia de la edad cronológica y se revalorizan los aspectos biográficos del sujeto como moduladores de los procesos de cambio.</li><li>• Las diferentes fases del curso vital son moldeadas y condicionadas por los contextos sociales, por los significados culturales atribuidos a cada fase y por la posición que ocupan los sujetos en la estructura social.</li><li>• Explica cómo el tiempo histórico y la pertenencia a distintas cohortes modelan el proceso de desarrollo, e influyen tanto en las personas, como en los grupos sociales.</li></ul>

Lalive d'Epinau, Bickel, Cavalli y Spini (2011) distinguen los siguientes conceptos para comprender el proceso del curso vital.

- Edad: refiere al tiempo cronológico vivido.
- Cohorte: «designa al conjunto de personas que han vivido un mismo evento demográfico en el curso de un período determinado» (p. 12).
- Generación: «un espacio histórico-social de nacimiento define una “situación de generación” que puede dar origen a la formación de “un conjunto generacional” y una forma de agrupamiento real, dotado de una cultura compartida que participa de un destino común» (p. 13).

Estos mismos autores nos acercan un ejemplo muy gráfico (que nosotras adaptaremos a la actualidad):

- Una persona tiene 45 años: refiere a la edad, al tiempo individual.
- Nació en 1976: por tanto, pertenece a esa cohorte.
- En 2022 (como fecha «actual» en la que se realiza el análisis): refiere al contexto histórico en el que transita la adultez. En este sentido, la pandemia por covid-19 plantea un contexto mundial y local muy particular.

Por tanto, edad, cohorte y generación refieren a tres temporalidades que convergen en la «historicidad del sujeto» y que integran las dimensiones sociohistóricas y biopsicológicas.

## Aspectos estructurales e instrumentales del desarrollo

Coriat y Jerusalinsky (1983) recurren a la distinción conceptual entre los aspectos estructurales e instrumentales del desarrollo (Tabla 5), distinción que, según el autor y la autora, es estrictamente didáctica.

Los aspectos estructurales son:

- el aparato biológico, especialmente el sistema nervioso central,
- el sujeto psíquico-afectivo y el sujeto psíquico-cognitivo.

Estos aspectos refieren a la estructura de base que es el resultado de un proceso de construcción a partir de las posibilidades heredadas y los intercambios con el medio.

Los aspectos instrumentales son:

- lenguaje,
- psicomotricidad,
- hábitos,
- juego y
- socialización.

Estos aspectos refieren a los instrumentos o herramientas concretas de intercambio con el medio y son el resultado de la estructura de base, de su proceso de construcción en función del momento del ciclo vital que se transite. No obstante, debemos evitar pensar la relación entre los aspectos estructurales e instrumentales con un carácter de determinación lineal, pues esta relación se caracteriza por ser dialéctica, de construcción recíproca, en la medida en que la estructura determina los instrumentos y los instrumentos, en su propio campo de ejercicio y experiencia, construyen la estructura.

**Tabla 5.** *Aspectos estructurales e instrumentales del desarrollo.*

Elaborada a partir de Coriat y Jerusalinsky (1983).

Aspectos estructurales	Aspectos instrumentales
Aparato biológico Sujeto psíquico-afectivo Sujeto psíquico-cognitivo	Lenguaje Psicomotricidad Hábitos Juego Socialización

La metáfora del iceberg, a la que recurren el autor y la autora, permite visualizar que las herramientas de intercambio con el ambiente (parte menor del iceberg que está por encima de la superficie del agua y en relación directa con el exterior) se difractan partiendo del soporte estructural que las determina y las hace posibles (parte mayor del iceberg que está por debajo de la superficie del agua).

## Viñeta de discusión 1

En los últimos años del siglo XVIII, el mundo intelectual y la alta sociedad de aquella época se vieron conmovidos por el caso de un niño salvaje encontrado en los bosques de la región central de Francia.

El niño, que parecía tener unos 12 años, no hablaba ni respondía a preguntas. Ni siquiera parecía responder a ruidos que se producían cerca de él. No llevaba ropa, y su cuerpo estaba cubierto de cicatrices. Tanto su apariencia general como su conducta en conjunto parecían totalmente asociales.

Parecía tratarse, por tanto, de un niño que brindaba un ejemplo ideal de cómo podía ser un ser humano desarrollado fuera de la sociedad de los hombres. Algunos creían que el niño era un verdadero salvaje, privado de toda sensibilidad moral. Otros, por el contrario, pensaban que revelaría las virtudes humanas en estado puro, no contaminadas por la sociedad. Sin embargo, hubo unos pocos que consideraron la posibilidad de que el niño padeciera una patología cerebral. Si ello fuera cierto, el ejemplo perdería su atractivo. En realidad, algunos médicos eminentes, que examinaron al niño, le encontraron semejante a otros niños «de constituciones incompletas o dañadas. Pensaron que la mudez del niño, y su carácter esquivo, se debían a una «imbecilidad constitucional».

Esta teoría también permitía explicar la razón por la que el niño había vivido en el bosque. Sus pobres padres, desesperados quizá, le habrían abandonado porque era muy anormal. Acaso hubieran tratado incluso de matarle, una conjetura que se basaba en una herida importante que tenía en la garganta.

Esta explicación, relativamente simple, no atrajo la imaginación pública, a la que intrigó más la explicación socio-ambiental. La idea era que el niño, al que se llamó Víctor, había sido un ser perfectamente normal que, por un destino desconocido, se había perdido o había sido abandonado cuando aún era muy pequeño.

El hecho de vivir fuera de la sociedad humana había impedido su desarrollo hasta tal punto que parecía retrasado mental. Naturalmente, nunca pudo adquirir el lenguaje por falta de oportunidad. La pregunta que más llamaba la atención era ésta: ¿Sería posible educar a Víctor? ¿Sacarlo de su estado salvaje para llevarlo al mundo civilizado? Itard, un médico fascinado por esta pregunta, recogió el reto. Y, al hacerlo, se convirtió en uno de los pioneros de la educación especial. (Frith, 1991, pp. 44-47)

### A partir del análisis de la viñeta de discusión 1:

- Señala en el texto los fragmentos que te permiten identificar los componentes centrales de la definición de *desarrollo*.
- Identifica la teoría acerca de los determinantes del desarrollo que predomina en el texto.

## Viñeta de discusión 2

En la primera consulta con el recién nacido: será importante disponer de todo el tiempo necesario y seguramente siempre quedarán cosas en el tintero. Pero veamos: desde iniciar la historia con ambos padres, hermanos, abuelos, trabajo, vivienda, el embarazo, el parto, el período perinatal; prestar suma atención a la alimentación, la técnica con el pecho; cómo está la mamá, el dolor, el temor, cómo se prende el bebé, que el pezón, que la areola, que las grietas, que la abuela, la tía o la puericultora dijo tal cosa, y nosotros ahí, viendo lo que pasa, tratando de entender y conducir por el mejor camino, calmando ansiedades, sin ser inflexibles, teniendo claro, que lo mejor es la lactancia natural. Pero que hay madres que no pueden o no quieren continuar con el esfuerzo que les demanda ese primer mes hasta que todo se encarrila y se estabiliza. (Kremenchuzky, 2009, p. 40)

### A partir del análisis de la viñeta de discusión 2:

- Identifica la diversidad de dimensiones que requieren atención en la valoración de un bebe o de una beba.
- Asocia estas dimensiones a los determinantes del desarrollo según corresponda.

### Una vez finalizada la lectura de este capítulo, responde las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los componentes centrales del proceso de desarrollo?
- ¿Cuáles son los determinantes del desarrollo?
- ¿Qué valor tiene el concepto de *crisis del desarrollo*?
- ¿Qué aporta al análisis del desarrollo infantil la distinción entre aspectos estructurales e instrumentales?

# Referencias bibliográficas

- Amorín, D. (2008). *Apuntes para una posible psicología evolutiva 1*. Colección curricular. Serie psicología evolutiva. Psicolibros-Waslala.
- Chokler, M. (2017). *La aventura dialógica en la infancia*. Ediciones Cinco.
- Coriat, L. y Jerusalinsky, A. (1983). *Aspectos estructurales e instrumentales del desarrollo*. En Cuadernos de desarrollo infantil n.º 2.
- de Pena, L. y Diez, M. (2021). El uso de los test como herramientas para la intervención psicomotriz: su valor en el análisis de la estructura psicomotriz. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(1), e65506. <https://doi.org/10.5209/rlog.65506>
- Emde, R. (1998). Yendo hacia adelante: Las influencias integradoras de los procesos afectivos en el desarrollo y en el psicoanálisis. *Psicoanálisis APdeBA*, XX(3), 473-516. Recuperado de <https://www.psicoanalisisapdeba.org/wp-content/uploads/2019/04/Emde.pdf>
- Frith, U. (1991). *Autismo*. Alianza.
- Kornblihtt, A. (2017). *Genoma humano*. Recuperado de <https://salud.gob.ar/dels/entradas/genoma-humano>
- Kremenichuzky, J., Sykuler, C., Manavella, N., Sobol, I., Bernztein, G. y Filidoro, N. (2009). *El desarrollo del cachorro humano*. Noveduc.
- Lalive d'Epinay, C., Bickel, J., Cavalli, S. y Spini, D. (2011). El curso de la vida: emergencia de un paradigma interdisciplinario. En J. A. Yuni (Comp.), *La vejez en el curso de la vida*. Encuentro Grupo Editor.
- López, M. I. (2011). Tomasello y Stern. Dos perspectivas actuales incluyentes del Desarrollo Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 509-521. Recuperado de <http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/cinde/index.html>
- Rebollo, M., Rodríguez, S., Morel, S. y Montiel, E. (2007). *El desarrollo neuropsíquico y su evaluación*. Prensa Médica Latinoamericana.
- Urbano, A. y Yuni, J. (2014). *Psicología del desarrollo. Enfoques y perspectivas del curso de vida*. Brujas.
- Winnicott, D. (1979). *El proceso de maduración en el niño*. Laia.

## Lecturas complementarias

- Bernardi, R. et al. (1993). *Desarrollo: el niño de 0 a 5 años*. Roca Viva.
- Cabezuelo, G. y Frontera, P. (2010). *El desarrollo psicomotor. Desde la infancia hasta la adolescencia*. Narcea.
- Canetti, A. et al. (2001). *Desarrollo y familia. El niño de 0 a 5 años*. Aula.
- Hoffman, J. (2004). *Los árboles no crecen tirando de las hojas*. Del Nuevo Extremo.
- Jerusalinsky, A. (1997). Células nerviosas, sinapsis y plasticidad. En *Escritos de la infancia n.º 8*. Publicación de FEPI.
- Vásen, J. (2017). *Niños o cerebros. Cuando las neurociencias descarrilan*. Noveduc.

## Otros recursos...

- Balmès, T. (Dir.) (2010). *Bébés*. [Película en archivo de video]. Francia: Chez Wam, Studiocanal, Canal+.  
Recuperado de [https://www.documaniatv.com/ciencia-y-tecnologia/bebes-video\\_8f58c49e8.html](https://www.documaniatv.com/ciencia-y-tecnologia/bebes-video_8f58c49e8.html)



# Los aportes de Henri Wallon al campo de la psicomotricidad

*Así, la emoción es la que adhiere al individuo a la vida social por lo que tiene de más fundamental en su existencia biológica; y ese lazo no será roto, aunque las reacciones orgánicas de la emoción a medida que la imagen de las situaciones o de las cosas se intelectualice, tienda a borrarse. Hay a la vez solidaridad y oposición en la conciencia entre lo que son impresiones orgánicas e imágenes intelectuales. Entre ambas no cesan de proseguir acciones y reacciones mutuas que señalan cómo son de vanas las distinciones de especie que los diferentes sistemas filosóficos hacen entre la materia y el pensamiento, la existencia y la inteligencia, el cuerpo y el espíritu.*

(WALLON, 1965, p. 103)

### Objetivos del capítulo

- Conceptualizar los aportes metodológicos de Wallon para la comprensión del desarrollo infantil.
- Identificar los aportes conceptuales de Wallon a la emergencia de la psicomotricidad como disciplina.
- Determinar el valor de las reacciones tónico-emocionales en el desarrollo psíquico.

Henri Wallon es uno de los autores que más ha influido en la elaboración del cuerpo teórico de la psicomotricidad. Entre los numerosos aportes que ha hecho a este campo disciplinar destaca el estrecho vínculo que establece entre el movimiento y la psiquis, que enlaza la dimensión afectiva, cognitiva y motriz. De este modo, Wallon ubica al movimiento, específicamente en su dimensión tónica, en los preludios de la vida psíquica, y al psiquismo como *gozne* entre la materialidad orgánica y el campo social. En su teoría, son el movimiento y las emociones, en su íntima relación, los que posibilitan el anudamiento de lo orgánico con lo social.

Al igual que otros autores y otras autoras, Wallon desarrolla en su teoría una serie de etapas del desarrollo cognitivo, pero sus propuestas se distinguen al integrar la dimensión afectiva de manera preponderante. Se considera especialmente importante abordar los aportes de Wallon, no solo por la vigencia de la teoría que elabora, sino también porque ha sido, por distintos motivos —algunos de los cuales es posible identificar al analizar

su biografía— un autor relativamente olvidado en el contexto latinoamericano. Wallon efectúa una integración profunda entre la vida política y la vida académica. Este es quizás uno de sus grandes aportes: politizar la academia y los espacios de trabajo, en el sentido de discutir las relaciones sociales, las relaciones de poder, y ubicar allí diferentes niveles de oportunidades, de igualdad o desigualdad entre los integrantes de una sociedad.

## Metodología de investigación walloniana

Wallon se interesa por desarrollar una teoría psicológica que dé cuenta de una particular articulación entre lo orgánico, lo psíquico y lo social. Integra para ello aportes del campo de la filosofía y del campo de la medicina, y sintetiza un método específico cuyos elementos centrales son:

- *Experimentación.* Su método implica el desarrollo de pruebas estandarizadas que le permiten estudiar y medir fenómenos psicológicos. No obstante, advierte acerca de las limitaciones de reducir la complejidad de la conducta humana a la valoración de conductas aisladas y enfatiza la importancia de integrar la información que arrojan los test a la observación de la conducta global.
- *Aproximación comparada.* Sistematiza el análisis de la comparación entre la conducta infantil con la conducta animal, así como la del ser humano primitivo y la de niños y niñas con patologías.
- *Observación.* La observación directa de la conducta infantil adquiere un papel central en su producción teórica, pero advierte que no hay observación que sea un calco exacto de la realidad. La dimensión subjetiva no es del orden de lo eludible; no obstante, es posible de ser controlada contrastando las propias observaciones con las de otros y otras colegas, y del envío de lo observado a tantos sistemas de referencia como sea posible.
- *Genética.* Estudia al psiquismo en su proceso de formación y de transformación de lo primitivo a lo complejo. El método genético lo aplica tanto para el estudio de la ontogénesis como de la filogénesis. Si bien enfoca su estudio a la formación y transformación de las funciones psíquicas, subraya que la evolución ocurre como un todo, en el que el conjunto depende de las partes y las partes del todo en simultáneo.
- *Dialéctica.* El desarrollo no es uniforme y lineal, el desenvolvimiento progresivo de conductas cada vez más complejas y articuladas entre sí se produce por saltos, avances, retrocesos, conflictos y oposiciones.

Sobre los aportes de Wallon, Zazzo (1980) señala que «lo que Wallon nos ha dejado como herencia no es una doctrina ni un sistema; es un modo de plantear los problemas, un enfoque para resolverlos. En resumen, nos ha legado un método» (p. 24).

Para Wallon, el objeto de estudio de la psicología es la persona concreta, la persona como lugar de encuentro de sus posibilidades orgánicas con los influjos sociales que recibe del medio. Para este autor, las condiciones de la persona concreta son tres:

- Basamento fisiológico
- Relaciones dialécticas del ser humano con el medio
- El yo es social desde el comienzo

El cerebro sigue siendo la condición del pensamiento y es posible estudiar las relaciones entre las formas de pensamiento y la estructura cerebral. Tener presente el basamento fisiológico no significa convertir el pensamiento en un epifenómeno como haría el mecanicismo. [...] pues si bien el basamento fisiológico es una condición no es en ningún caso responsable de la totalidad de las reacciones humanas, ya que en ese caso la psicogénesis tendría un desarrollo automático. Es el medio por lo tanto lo que permite a la función manifestarse cuando esta alcanza su maduración. El estudio del basamento fisiológico no es prescindible pues está siempre en juego. (Clanet y Laterrasse, 1974, p. 16)

Esta cita subraya que si bien el basamento fisiológico es imprescindible, no es suficiente para explicar la complejidad del funcionamiento humano. Existe una materialidad biológica desde el momento del nacimiento y un mundo humano que la antecede. Se avanza entonces a resaltar la importancia que tienen las relaciones que el ser humano establece con el medio. En este sentido, las influencias del materialismo histórico se hacen evidentes, y la persona se ubica como producto y productora del contexto sociohistórico. El medio social, que preexiste al ser humano, genera las condiciones para que la potencialidad de la especie —como posibilidad genética— se actualice en la construcción de las dos herramientas principales de la especie: el lenguaje y el movimiento voluntario. Es decir que los textos de Wallon permanentemente reafirman la importancia de lo social en la construcción de la persona, puesto que en ningún momento existe pura individualidad. Luego, la dimensión psíquica se construye en el encuentro entre lo biológico y lo social, en el interjuego entre la materialidad orgánica —presente desde el momento del nacimiento— y el medio social que la recibe.

Entonces, la psicología es definida por Wallon como la disciplina que oficia de bisagra entre las ciencias del ser humano y las ciencias de la naturaleza. El psiquismo configura la dimensión humana resultado de la articulación entre la dimensión orgánica (material) y la dimensión social. Es posible identificar entonces tres elementos centrales: el sustrato orgánico que posibilita los procesos psicológicos, el advenimiento de la persona humana a partir de la materialidad biológica y el encuentro con el campo social que lo va a recibir. En palabras de Zazzo (1981):

Sin dudas, hay un organismo con sus leyes propias de desarrollo, sin duda hay en otro plano una sociedad que preexiste al individuo y le sobrevivirá. Pero el individuo no es definible en todo su rigor ni por la una ni por la otra. Ni reductible a la una o la otra. Es un centro de actividad donde se efectúa la interacción de ambas. Conocemos bien esta frase de Wallon, citada tan a menudo: «yo no he podido jamás, disociar lo biológico y lo social, no porque los crea reducibles el uno al otro, sino porque me parecen en el hombre tan estrechamente complementarios desde su nacimiento que es imposible enfocar la vida psíquica si no es bajo la formación de sus relaciones recíprocas». (p. 19)

Lo que diferencia al ser humano del resto de los animales de la escala zoológica es la dimensión de la cultura. El punto de inflexión entre el animal y el ser humano está, para algunos autores y algunas autoras, en el trabajo, entendido como las acciones que se emprenden orientadas a transformar las materias primas presentes en la naturaleza y

generar los bienes y servicios que le permiten satisfacer sus necesidades. Básicamente, estas necesidades son las de alimentación y las de resguardo y abrigo: vivienda y vestimenta. Así, el trabajo es una actividad estrictamente humana, de dominio y transformación de la naturaleza para satisfacer las necesidades propias. En este sentido, Engels (1961) ubica el papel decisivo del trabajo y de la producción de instrumentos en la formación de la sociedad humana, e incluso en la evolución de las características físicas del ser humano. Las posibilidades de representación están en la base del trabajo, o sea, de las praxias.

Entonces, el foso que separará cada vez más al animal del ser humano es la función simbólica, que condensa en el presente la dimensión pasada, en términos de poder evocar personas, objetos, acontecimientos que están ausentes en lo inmediato, y la dimensión futura, en términos de poder proyectarse y anticipar las necesidades.

La función simbólica aporta el poder de la sustitución, es la que impulsa el desarrollo del lenguaje, con lo que se supera la inteligencia práctica. Se puede evocar lo ausente desde la palabra, acceder a un tiempo-espacio otro, y liberar al ser humano de la inmediatez perceptiva para posibilitar el inicio de un proceso de acumulación cultural y de transmisión de experiencias y saberes. Para ello el lenguaje se constituye como uno de los mediadores, como un recurso a través del cual es posible evocar<sup>2</sup>.

[...] el desarrollo del trabajo contribuyó necesariamente a acercar más entre sí a los miembros de la sociedad, multiplicando los casos de ayuda mutua y de acción en común y esclareciendo ante cada uno la conciencia de la utilidad de esta cooperación. En una palabra, los hombres en proceso de formación acabaron comprendiendo que tenían algo que decirse los unos a los otros. Y la necesidad creó su órgano correspondiente: la laringe no desarrollada del mono fue transformándose lentamente, pero de un modo seguro, mediante la modulación, hasta adquirir la capacidad de emitir sonidos cada vez más modulados, y los órganos de la boca aprendieron poco a poco a articular una letra tras otra. (Engels, 1961, pp. 144-145)

La palabra resulta de la representación, implica un acuerdo, una complicidad con los demás para poder usar las mismas palabras, es decir que tiene una matriz especialmente social.

Ese es, en efecto, el paso esencial que la evolución biológica ha permitido dar al hombre. Existen centros en su sistema nervioso que le permiten el uso de la palabra. Capaz de dar un nombre a las cosas y a las relaciones entre las cosas, el hombre puede evocarlas en su ausencia, combinar sus imágenes a su guisa, transmitir su propio saber, recibir el de otros. A partir de ese momento nació la posibilidad de que las civilizaciones acrecentasen su herencia con el paso del tiempo. Los individuos mueren, pero el bagaje adquirido permanece y fructifica. (Wallon, 1987, p. 93)

Dirá Engels (1961):

Mediante la combinación de la mano, los órganos lingüísticos y el cerebro, y no solo en el individuo aislado, sino en la sociedad, se hallaron los hombres capacitados para realizar operaciones cada vez más complicadas, para plantearse y alcanzar metas cada vez más altas. (p.149)

2 Piaget e Inhelder (2007) mencionan cinco recursos de la función simbólica: dibujo, imagen mental, imitación diferida, juego simbólico y lenguaje.

Más adelante, en el proceso de evolución del ser humano ocurrirá otro salto cualitativo fundamental, una nueva revolución jalonada por el desarrollo de la escritura. A diferencia del lenguaje oral, cuyos efectos se circunscriben al contexto temporal de su enunciación, la escritura permite el registro, la inscripción de este lenguaje oral y su transmisión con independencia del contexto temporal en el que se esté. Dicho de otro modo, los interlocutores no deben compartir el mismo espacio-tiempo para que la información circule. En el cerebro estos desarrollos se materializan en estructuras de mayor complejidad. Nuevamente, aquí se observa la importancia de articular la dimensión filogenética y la ontogenética para pensar la evolución del ser humano, y el trabajo, mediador en la transformación de la naturaleza, como actividad que separa a la especie humana del resto de las especies.

La figura que presentamos a continuación (Figura 3) fue creada con base en los aportes de Delval (1998) para presentar algunas de las diferencias entre la especie humana y el resto de las especies de la escala zoológica. Las características que aquí se exponen pueden estar presentes en animales diferentes al ser humano, sin embargo, en la especie humana han adquirido una magnitud tal, inédita hasta el momento en la evolución, que las hace particularmente eficaces. Este aspecto, sumado al logro de un grado de interrelación significativamente mayor, explica el éxito adaptativo alcanzado por el ser humano.

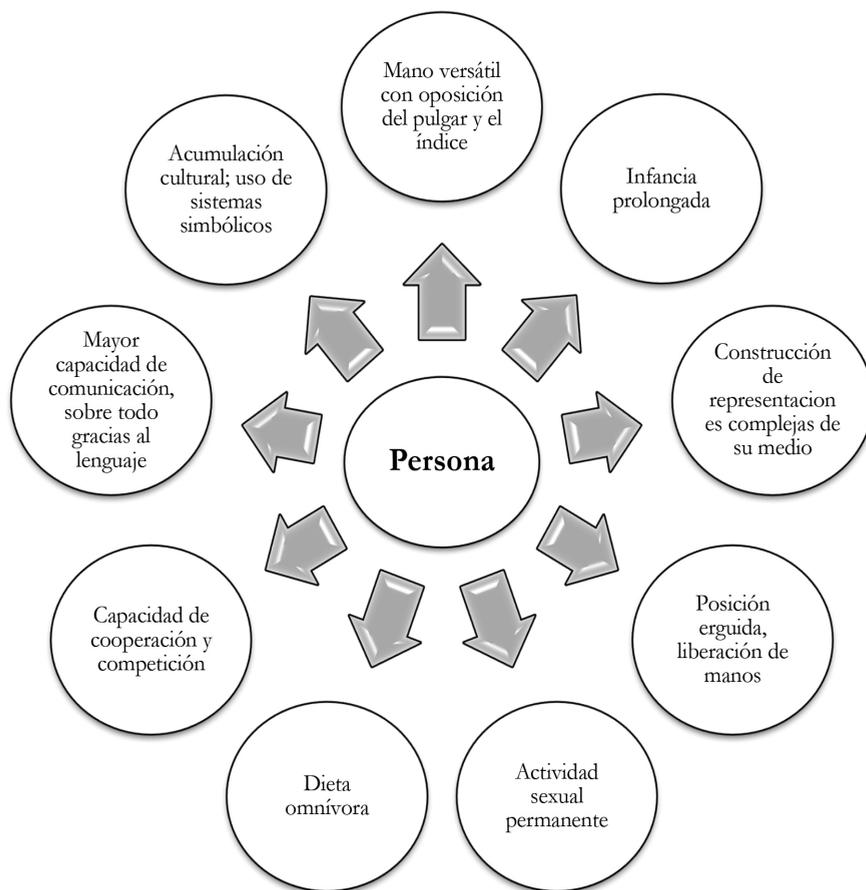


Figura 3. Algunas de las características de la especie humana que explican su éxito adaptativo. Elaborada a partir de Delval (1998).

Analicemos algunas de las características que diferencian al ser humano del resto de los animales. El hombre nace con un alto grado de inmadurez, lo que determina una gran dependencia de su entorno y una infancia prolongada. La plasticidad del ser humano en los primeros momentos de la vida le otorga al aprendizaje un papel muy relevante en el desarrollo. Lo que *a priori* puede parecer una desventaja —nacer solo con algunas disposiciones— se convierte en el sello distintivo de la especie, que permite el desarrollo de conductas más complejas, variadas y plásticas. Al nacer, el hombre es solo posibilidad; serán las influencias que reciba del entorno lo que termine —o no— por desplegar estas disposiciones.

Avancemos en el análisis de las características que se destacan en la figura. La posibilidad de mantener una posición erguida le ha permitido al hombre liberar las manos para desarrollar distintas actividades. La mano se ha transformado radicalmente y se ha especializado: la oposición del pulgar y el índice ha permitido la realización de movimientos más precisos y complejos.

Asimismo, el trabajo ha congregado a los hombres en torno a un objetivo común y los ha acercado físicamente. La necesidad de cooperar para mejorar las posibilidades de supervivencia forzó el desarrollo de un sistema de símbolos complejos, especialmente del lenguaje, que permitieron el intercambio y la comunicación. A esto es necesario agregar la capacidad de generar modelos mentales de la realidad en los que se incluye la dimensión espacial y temporal. Estas características posibilitaron la acumulación cultural, el intercambio de experiencias y la reserva de conocimientos. A su vez, el trabajo antecedió e impulsó la elaboración de instrumentos de caza y de pesca. Luego, las modificaciones en el consumo de alimentos, la introducción en la dieta de las proteínas animales resultó capital en la transformación del cerebro.

## El papel de la dimensión tónico-emocional en el desarrollo infantil

Resulta importante señalar que la psicomotricidad como disciplina y, posteriormente como profesión, comienza a delinearse con los aportes teóricos de Wallon, con relación a la psicomotricidad —entendida esta como dimensión del desarrollo humano—, fundamentalmente a partir de la definición del movimiento como el origen de toda la vida psíquica. En este sentido, no se encuentran en su obra referencias directas a una disciplina específica como es la psicomotricidad, sino que vamos a encontrar allí las bases teórico-metodológicas que posibilitaron luego su emergencia y progresiva consolidación. El objeto de estudio de la psicomotricidad en tanto disciplina comienza a intuirse: el movimiento con sentido, que sostenido en la dimensión biomecánica, la trasciende. Es decir, el movimiento significativo que surge del anudamiento entre las posibilidades que ofrecen el sistema nervioso y el aparato locomotor con el campo de lo simbólico.

Las relaciones entre el tono, el movimiento, las posturas y las actitudes, son para Wallon los fundamentos de base, a partir de los cuales se elabora la personalidad en sus relaciones con el mundo exterior, no solo gracias a comportamientos tales como la locomoción, la aprehensión, la manipulación, sino también en la medida en la que se enfoca a la emoción como hecho fisiológico y como medio de comunicación y de expresión. (Lézine, 1981, pp. 146-147)

¿Cómo se produce el pasaje de la vida orgánica a la vida psíquica, del organismo al cuerpo? En la Figura 4 nos proponemos identificar al movimiento como precursor de toda la vida psíquica —afectiva y cognitiva—, a la vez que subrayar que ese proceso de construcción psíquica requiere de otros y otras, o sea, de un entorno social encarnado en personas que ejerzan la función de cuidado.

Las emociones constituyen el vehículo de conexión entre el bebe, la beba y el entorno social, porque su carácter expresivo y contagioso convoca a las otras personas, en la sintonía emocional del bienestar o el malestar.

Hasta el momento en que aparece la palabra, el movimiento es lo único que puede dar fe de la vida psíquica infantil y de hecho se identifica con ella en el niño, cuya actividad comienza siendo elemental, discontinua, esporádica, cuya conducta no presenta objetivos a largo plazo y a quien falta capacidad para definir sus reacciones y escapar así a las influencias del momento presente. (Wallon, 1987, p. 128)

El desarrollo cognitivo y afectivo encuentran, por consiguiente, su origen en la íntima relación entre el tono y la emoción, y como se expone ahora, para Wallon tono es movimiento. Una de las precisiones conceptuales centrales para comprender el lugar que ocupa en la teoría de Wallon el movimiento como origen de la vida psíquica es la distinción entre dos dimensiones del movimiento:

- *Movimiento en su dimensión tónica.* Refiere a las fluctuaciones del tono muscular que registran las variaciones de los dominios extero, intero y propioceptivos, presentes desde el inicio de la vida.
- *Movimiento en su dimensión clónica.* Refiere a los desplazamientos de un segmento del cuerpo o del cuerpo en el espacio.

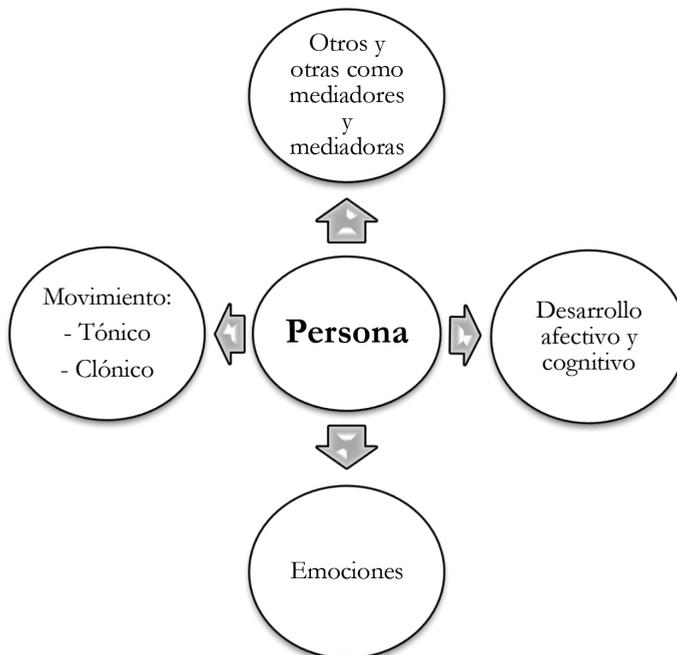


Figura 4. El movimiento como precursor de la vida psíquica.

Mientras que el movimiento tónico aparece como recurso de expresión y de intercambio con el medio desde los orígenes mismos de la vida y pone en andamiaje el desarrollo afectivo, el movimiento clónico aparece como instrumento concreto de intercambio con el medio desde los 4 meses, con la coordinación óculo-manual que permite la prensión intencional de los objetos circundantes y oficia de soporte al desarrollo cognitivo. Partiendo de la maduración del sistema nervioso se incorporan progresivamente nuevos movimientos de tipo clónico.

El movimiento muscular entraña una función efectora (exterofectiva) aplicada al dominio del objeto físico y origen de la inteligencia. Pero también comprende en el ser humano una función expresiva (propiofectiva), dirigida hacia el sujeto humano, y base de afectividad. Además, sucede que la aparición de la segunda función precede genéticamente a la primera, a la que proporciona su verdadera base de asentamiento. (Jalley, 1991, p. 10)

En este punto resulta importante hacer la siguiente precisión. Piaget trabaja la importancia del movimiento en su dimensión efectora, es decir, dirigido al dominio del mundo físico y como soporte del desarrollo cognitivo. No obstante, Wallon destaca el movimiento en su dimensión expresiva, dirigido al mundo de las personas. Establece así una distinción fundamental con los planteos de Piaget, al señalar que en realidad es el movimiento en su vertiente expresiva el que posibilita el desarrollo cognitivo, en tanto este se apoya en la dimensión afectiva. En una primera instancia el movimiento tónico posibilita el contacto con otras personas; la interacción con el mundo de los objetos se dará en un segundo momento, con el movimiento clónico.

Para Wallon, el recién nacido presenta una gran impericia para satisfacer las acuciantes necesidades de la vida extrauterina. En los primeros momentos de la vida, se observa el predominio de la actividad refleja y la ausencia de actividad voluntaria, la incorrecta percepción del mundo exterior y la ausencia del lenguaje verbal. Pero a esta impericia se le opone un gran desarrollo de la actividad tónico-emocional, o sea, una capacidad de fluctuación del tono en función del registro de la necesidad o la satisfacción de las necesidades y una movilización emocional que se produce desde allí. Este es el gran recurso con el que cuenta el bebe o la beba en los primeros momentos de la vida.

El registro de las necesidades se produce a partir de las variaciones de los dominios:

- *Interoceptivos*. Sensibilidad visceral, por ejemplo, el registro del hambre y la saciedad.
- *Exteroceptivos*. Sensibilidad ligada a las excitaciones de origen exterior, captadas por los receptores de los órganos de los sentidos: por ejemplo, el registro de estímulos visuales y sonoros de alta o baja intensidad.
- *Propioceptivos*. Sensaciones ligadas al equilibrio, a las actitudes, al movimiento, captadas por los receptores en los músculos, tendones, articulaciones, aponeurosis; por ejemplo, el registro de variaciones posturales que provocan estabilidad o inestabilidad postural.

El papel social de la emoción, como acontecimiento psíquico inicial, como mecanismo por el cual el bebe o la beba y el medio humano que los recibe establecen los primeros símbolos, es ampliamente trabajado a lo largo de la obra de Wallon.

La vida psíquica surge de la simbiosis afectiva, propia de los primeros tiempos de la vida, entre el bebe o la beba y las personas del entorno. Los intercambios iniciales son de orden afectivo y se materializan a través de las emociones. Por un lado, Wallon (1975) entiende la emoción como un hecho fisiológico que resuena psíquicamente y comienza a instalar una conciencia subjetiva primitiva, que cumple una función adaptativa, tanto en el desarrollo de la persona, como en la evolución de la especie.

Por otro lado, este autor agrega: «Las emociones consisten esencialmente en sistemas de actitudes que responden a un cierto tipo de situación. Las actitudes y situaciones correspondientes se implican mutuamente, constituyendo una manera global de reaccionar, de tipo arcaico, frecuente en el niño» (Wallon, 1984a, p. 110).

Por su parte, Palacios (1980), tomando en cuenta los planteos de Wallon, señala:

El punto de arranque de la interacción entre el niño y el medio es la emoción que actúa como auténtica soldadura entre el bebe y el entorno humano que lo circunda. Es la emoción lo que, según Wallon, hace al hombre miembro de su especie, lo que le vincula a ella. (p. 36)

Las reacciones emocionales se elaboran a partir de la integración del tono y de las sensibilidades intero y propioceptivas, principalmente. En este sentido, Tran-Thong (1984) refiere que «las emociones son formaciones tónicas y posturales. Consisten en una variación del tono, que se explica en una sucesión de actitudes» (p. XI).

En los primeros meses de vida, la emoción cumple una importante función de conexión y de comunicación con el entorno, a partir de los efectos que tiene sobre las otras personas; es la primera forma de sociabilidad del ser humano y es entendida también como un prelenguaje: la emoción surge de la transformación de reacciones fisiológicas en formas de expresión y comunicación.

En palabras de Wallon (1984b), «la emoción se encuentra entre el automatismo y la acción objetiva, es un momento de la evolución psíquica. Hace de lazo, de unión entre el movimiento que le preexiste y la conciencia, que ella inaugura» (p. 61). Es de la emoción que ocurre la transformación del ser biológico al ser social.

La emoción es simultáneamente un factor de trastorno, de estructuración, de inadaptación y de elaboración de nuevas relaciones; oscurece la inteligencia y la estimula, se encuentra en las fuentes de la conciencia del yo y de las experiencias del otro, es en el niño el resorte previo para la formación del carácter y de la inteligencia, constituye un hecho biológico por sus sectores motrices y un hecho social en sus funciones arcaicas de comunicación con los demás. (Zazzo, 1954, p. 25)

Jalley (1981) entiende que la emoción es una:

Forma primitiva de la conciencia [...] lazo social, esta conciencia subjetiva, [...] es la condición previa, la raíz de la conciencia objetiva, de la relación intencional

con el mundo físico. En la especie humana, la experiencia del otro es la experiencia primaria, la única que hace posible la relación consciente con el objeto inanimado. (p. 272)

La emoción actúa de bisagra entre la dimensión orgánica y la psíquica, entre lo biológico y lo social, y tiene por tanto un doble registro: orgánico y psíquico. El registro orgánico es resultado de las variaciones de la vida neurovegetativa: variaciones en frecuencia cardíaca, frecuencia respiratoria, sudoración, dilatación de los esfínteres, dilatación de las pupilas, entre otros. El registro psíquico es difuso, en términos subjetivos de malestar o bienestar.

Las emociones, esencialmente función de expresión, función plástica, son una formación de origen postural y tiene por material el tono muscular. Su diversidad está ligada a la hiper o hipotensión del tono, a su libre afluencia en gestos o en acciones o a su acumulación sin salida y a su utilización en el lugar por espasmos. A través del tono, que recibe las estimulaciones de todas las superficies de excitación: exteroceptiva, laberíntica, propioceptiva, interoceptiva, están constantemente como en tensión latente por la suma de las incitaciones que nace en el organismo o que llegan a él. (Wallon, 1975, p. 161)

El aumento excesivo del tono se registra a nivel psíquico como malestar, mientras que la resolución del tono elevado a través de su disminución se registra a nivel psíquico como bienestar. Así, las fluctuaciones del tono muscular desencadenan emociones; mientras que el aumento excesivo de tono se vincula con las emociones con tonalidad negativa, el descenso excesivo del tono se vincula con las emociones con tonalidad positiva. A continuación, presentamos las principales características de las emociones destacadas por Wallon en su obra (Tabla 6).

**Tabla 6.** *Características de las emociones.*

Elaborada a partir de Wallon (1991).

Características de las emociones
<ul style="list-style-type: none"><li>• Introducen una conciencia primitiva subjetiva.</li><li>• Están ligadas a las fluctuaciones tónicas.</li><li>• Tienen esencialmente una función de expresión de los estados afectivos.</li><li>• Cumplen con la función de adaptación y orientación hacia el entorno humano.</li><li>• Tienen un carácter organizado, similar en todos los seres humanos.</li><li>• Se oponen a los automatismos y a la representación.</li><li>• Tienen carácter gregario y capacidad de contagio.</li><li>• Son sincréticas y generan reflejos condicionados.</li></ul>

La expresión de las emociones, en tanto, ha alcanzado en el ser humano un alto grado de diferenciación y complejidad. Es posible identificar patrones particulares de expresión para cada emoción. Las emociones presentan un carácter organizado que permite diferenciarlas entre sí. En otros términos, cada emoción tiene su particular modo de expresión que

la diferencia de las demás. Las manifestaciones orgánicas (es decir, las manifestaciones neurovegetativas) de la emoción, nos permiten, por ejemplo, reconocer en otros y otras la alegría o el miedo, aun sin mediación de la palabra. De acuerdo con Wallon (1991), las emociones son:

- Placer
- Alegría
- Cólera
- Angustia
- Miedo
- Timidez y la función de prestancia

Las emociones resultan del dominio de la actividad tónico-postural. «Todas las emociones: placer, alegría, cólera, angustia, miedo, timidez, pueden ser reducidas al modo de formarse, consumirse o conservarse el tono» (Wallon, 1991, p. 113). En otras palabras, la diversidad en la expresión de las emociones se vincula con las variaciones en la distribución del tono. El registro de las sensaciones provenientes del aparato muscular y articular, asociado a la resolución del interjuego entre el tono y el movimiento, es fuente de placer o displacer. A modo de ejemplo, la cólera aparece cuando la excitación supera ampliamente las posibilidades de liquidación del tono: la resolución de un espasmo (acumulación de tono sin salida) causa placer, mientras que la imposibilidad de liquidación produce sufrimiento, angustia.

Continuando con los planteos de Wallon, la impericia propia de los orígenes de la vida para la resolución de las necesidades que garantizan la sobrevivencia se ve compensada por el gran desarrollo de las reacciones tónico-emocionales. Las necesidades crecientes (por ejemplo: el hambre sin satisfacción inmediata) provocan un aumento del tono de la musculatura esquelética. Si estas necesidades no se satisfacen, el aumento de tono persiste y se desliza desde la musculatura esquelética hacia la musculatura visceral, con lo que se desencadena el reflejo del llanto.

El llanto ocupa un lugar central en la dinámica relacional entre el bebe o la beba y el medio social; convoca al entorno a resolver las necesidades. El llanto, como expresión de la angustia, se configura en un llamado que es la vía de acceso al medio social; en este sentido, cobra relevancia la expresión de Wallon: «Ese extraño esencial que es el otro» (Wallon, 1987, p. 116).

Wallon identifica la cualidad del contagio de las emociones para dar cuenta del modo en que el entorno es convocado a partir de la angustia del bebe o de la beba. Las emociones operan como fuerzas centrípetas y centrífugas; el bebe y la beba hacen resonar al medio social en la misma sintonía emocional a la vez que son movilizados emocionalmente por el medio social. A través de las emociones compartidas, la angustia del bebe y la beba es a la vez angustia materna, y la calma es también la calma materna.

Las emociones conllevan en sí un carácter gregario, lleven la huella del grupo, cohesionan, reúnen, y por ello, difuminan la conciencia individual, indiscriminan la conciencia subjetiva en pro de una conciencia grupal. Por ello, según Wallon, ocuparon un lugar central en el desarrollo filogenético, son el eslabón entre los automatismos heredados (ataque, defensa o huida), característicos de un funcionamiento primitivo, y la representación, característica de la más compleja evolución de la especie. Para que surjan los símbolos compartidos debe

emerger la capacidad representativa, que posibilita la ruptura con la inmediatez del campo perceptivo actual, e integra en la experiencia actual la evocación del pasado y la proyección del futuro.

Para Wallon, las emociones son las que han posibilitado este pasaje desde los automatismos innatos individuales —funcionales en un primer momento de la vida— hasta las respuestas más adaptativas y complejas posibles a partir de la representación. En otras palabras, en el transcurso del desarrollo humano se evoluciona de una motilidad refleja y automática a una motricidad práxica, que implica movimientos planificados, organizados y con un fin concreto. Es la función simbólica la que hace de soporte para que el movimiento adquiera un sentido, un fin, y son el lenguaje y las praxias los instrumentos mediante los cuales se realizan los intercambios con el medio y se resuelven las necesidades vitales. Las praxias también deben ser concebidas como lenguaje, en tanto son función simbólica e integran la red de sentidos de la cultura.

Es necesario creer que este carácter contagioso y colectivo de la emoción tuvo, no sólo en su propia evolución, sino en la historia del hombre, una importancia muy decisiva, para que haya sido sistemáticamente cultivada, con la ayuda de prácticas y de ritos, que todavía se observan en poblaciones primitivas. En las ceremonias, los juegos, las danzas que acompañan tantos actos de la vida público o individual, es fácil reconocer simulacros que tienen por objeto suscitar en todos los participantes, bajo formas y por medios rigurosamente determinados, una excitación y un arrebató que responden a las diferentes variedades de la emoción. Lograr que, en iguales circunstancias y a una misma señal, todos realicen simultáneamente los mismos ritos, los mismos gestos, las mismas actitudes es uniformizar, al mismo tiempo que desarrollar, los efectos de la emoción; es decir, lograr que haya identidad de reacciones y comunión de sensibilidad entre todos. Así, cada uno se encuentra unido a todos por las manifestaciones que le revelan inmediatamente a él mismo. Pertenece al grupo por sus modificaciones más íntimas y más personales, en lugar de yuxtaponerse simplemente a otros individuos. Y el grupo originándose en el organismo de cada uno, llega a ser él mismo una cosa orgánica y real. Adquiere así el poder de jugar su papel en la evolución del hombre.

En efecto, en la historia de las especies, vivir en grupo es más una etapa que una particularidad. Hasta entonces, lo esencial de la actividad consiste en que cada uno posea los mejores automatismos para triunfar en las situaciones que se le presentan. Pero el grupo no es simple reunión, se funda sobre la colaboración. [...] en este estadio en que las situaciones sobrepasan todavía las capacidades conceptuales de cada uno, la acción debe poder producirse por contagio y por impulso común, por reflejo condicionado y ante la simple señal de una circunstancia que le haya sido asociada anteriormente. Son éstas precisamente las características de la emoción (Wallon, 1975, pp. 99-100).

Para Wallon, las emociones se oponen a las actividades de relación por su antagonismo con los automatismos innatos y adquiridos y con la representación; las emociones intensas los obturan, solo cuando la emoción cede su terreno los automatismos y la representación pueden abrir su paso. Wallon se pregunta, entonces, ¿cuál es el rol de las emociones? ¿Dónde radica su valor? ¿Tienen valor si se oponen a las dos actividades humanas adaptativas por excelencia como ser los automatismos y la representación?

El problema que se plantea es, pues, el saber el papel que podría tener la afectividad en el comportamiento, para suplir la imposibilidad de realización y eficiencia personal. ¿No sería hacer participar al otro en la satisfacción de nuestras necesidades, al hacerlo participar de nuestra sensibilidad? En efecto, las manifestaciones afectivas o emotivas tienen un poder que parece serles esencial y cuyos efectos están entre los primeros signos de vida psíquica observables en el lactante que sonríe ante la sonrisa de su madre y grita cuando oye gritar. Por intermedio de las reacciones que la expresan, la emoción de uno llega a ser la emoción del otro, sin que haya necesidad de otros motivos más que estas mismas reacciones. La emoción establece así una comunicación inmediata de los individuos entre sí, fuera de toda relación intelectual. (Wallon, 1975, p. 136)

La respuesta que aporta es clara, nos señala que el valor de las emociones radica justamente en que ellas se encuentran en la génesis del desarrollo psíquico, la representación y los automatismos adquiridos (praxias) solo son posibles a partir de la emoción que inicialmente las convoca y coloca en escena, para luego replegarse, ceder su terreno y permitir las actividades de relación.

#### Viñeta de discusión I

Si esta actividad del hombre no puede ser aislada de las cosas, tampoco puede serlo de la actividad de los demás hombres. Desde que se eleva por encima de las reacciones que están inmediatamente vinculadas a la estructura biológica del individuo, implica técnicas, imágenes, símbolos, un lenguaje, operaciones intelectuales, cuya condición necesaria es la sociedad. El hombre no puede concebirse al margen de la sociedad sin sufrir mutilaciones. Campos enteros de su corteza cerebral funcionan únicamente sobre objetos de origen social. La sociedad se ha convertido para él en un medio tan necesario como el de los agentes físicos, aunque es un medio de circunstancias mucho más transformables, que depende de su actividad colectiva o individual y que, en reciprocidad, le transforma. Así pues, el hombre de una civilización no puede ser *a priori* identificado con el hombre de otra civilización. Es en sus relaciones con la historia cuando se hace más perceptible la relatividad de su condición, que se traduce en metamorfosis más rápidas, y también más superficiales. Pero debe ser puesta de manifiesto en todas las escalas de la vida psíquica. La psicología está anclada en las confluencias de las acciones recíprocas que se ejercen entre lo orgánico y lo social, entre lo físico y lo mental, teniendo al individuo como intermediario. Esta concepción activista de la realidad es la que ha recibido el nombre de dialéctica. (Wallon, 1991, pp. 32-33)

### A partir de la viñeta de discusión 1:

- Analiza la siguiente frase del texto presentado: «El hombre no puede concebirse al margen de la sociedad sin sufrir mutilaciones. Campos enteros de su corteza cerebral funcionan únicamente sobre objetos de origen social».
- Identifica el objeto de estudio de la psicología de acuerdo con los planteos de Wallon.

### Una vez finalizada la lectura de este capítulo, responde las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el papel que desempeñan las reacciones tónico-emocionales en el desarrollo humano?
- ¿Cuáles son las características de las emociones?
- ¿Cómo explicamos la relación de antagonismo y complementariedad entre las emociones y la representación?

## Referencias bibliográficas

- Clanet, C. y Laterasse, C. (1974). Un reencuentro con Henri Wallon. En C. Clanet, C. Laterasse y G. Vergnaud, *Dossier Wallon-Piaget* (pp. 11-36). Granica.
- Delval, J. (1998). *El desarrollo humano*. Siglo XXI Editores.
- Engels, F. (1961). *Dialéctica de la naturaleza*. Grijalbo.
- Jalley, E. (1991). Introducción a la lectura de la vida mental. En H. Wallon, *La vida mental* (pp. 7-24). Crítica.
- Jalley, E. (1981). Para una lectura comparada de Piaget y Wallon. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 2, 207-228.
- Lézine, I. (1981). Henri Wallon y los niños pequeños. En Laboratoire de Psycho-Pédagogie, Universidad de Caen, *Introducción a Wallon. Wallon y la Psicomotricidad* (pp. 139-148). Médica y Técnica.
- Palacios, J. (1980). La obra de Wallon a la luz de su metodología. En H. Wallon, *Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil* (pp. 21-37). Pablo del Río Editor.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. Morata.
- Tran-Thong (1984). Préface. En H. Wallon, *L'enfant turbulent. Étude sur les retards et anomalies du développement moteur et mental* (pp. V-XXXII). PUF.
- Wallon, H. (1991). *La vida mental*. Crítica.
- Wallon, H. (1987). Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil. En J. Palacios (Comp.), *Psicología y educación del niño* (pp. 89-132). Visor.
- Wallon, H. (1984a). *La evolución psicológica del niño*. Crítica.
- Wallon, H. (1984b). *L'enfant turbulent. Étude sur les retards et anomalies du développement moteur et mental*. PUF.
- Wallon, H. (1975). *Los orígenes del carácter en el niño*. Nueva Visión.
- Wallon, H. (1965). *Fundamentos dialécticos de la psicología*. Proteo.
- Zazzo, R. (1981). Orígenes y actualidad del pensamiento de Henri Wallon. En Laboratoire de Psycho-Pédagogie, Universidad de Caen, *Introducción a Wallon. Wallon y la Psicomotricidad* (pp. 15-26). Médica y Técnica.
- Zazzo, R. (1980). *Cuadernos de pedagogía n.º 63*.
- Zazzo, R. (1954). Reflexiones sobre medio siglo de psicología infantil. *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, 50.

## Lecturas complementarias

Ferreyra Monge, E. *Henri Wallon. Análisis y conclusiones de su método dialéctico*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/56557135/Henri-Wallon-Analisis-y-conclusiones-de-su-metodo-dialectico>

García, B. (2009). El pensamiento de Henri Wallon y su vínculo con el campo de acción y de conceptualización de la psicomotricidad. *Revista Cuerpo*, 7, 13-20.

Szlafsztein, K. (2011). El tono muscular complejidad y entramado. *Revista Cuerpo*, 10, 5-10.

Wallon, H. (1975). *La evolución psicológica del niño*. Psique.

Wallon, H. (1965). *Los estadios en la psicología del niño*. Lautaro.

## Otros recursos...

Rivera, J. (Productor ejecutivo), Lasseter, J. (Productor ejecutivo), Stanton, A. (Productor ejecutivo) Nielsen, M. (Productor asociado), Docter, P (Director) y del Carmen, R (Director). (2015). *Inside out*. [Película en archivo de video]. Estados Unidos: Pixar Animations Studios y The Walt Disney Pictures. Recuperado de <https://disneyplus.com>



# Los aportes de Donald Winnicott al campo de la psicomotricidad

*Nunca llegaremos a darle a un niño lo que éste requiere promulgando una ley ni poniendo en marcha la maquinaria administrativa. Todo esto es necesario, pero no es más que una etapa inicial y precaria. En todos los casos, el manejo adecuado de un niño incluye a seres humanos.*

(WINNICOTT, 1990, p. 119)

### Objetivos del capítulo

- Introducir los conceptos claves de la teoría de Winnicott, de particular interés para el campo de la psicomotricidad.
- Reconocer las etapas del desarrollo emocional propuestas por el autor.
- Acercarse a las implicancias de los conceptos trabajados por el autor para la psicomotricidad.

En este capítulo se trabajan algunas de las ideas fundamentales de la teoría del pediatra y psicoanalista inglés Donald Wood Winnicott. Uno de los puntos centrales de la obra del autor refiere al estudio del desarrollo de la psique a lo largo de la vida humana, desde la dependencia absoluta hacia la independencia y la autonomía.

La construcción saludable del psiquismo depende en gran medida de las posibilidades de la madre de embarcarse en lo que Winnicott denomina «preocupación materna primaria». La buena madre corriente ejerce la función materna, se identifica con su bebé o beba, decodifica sus necesidades y responde en consonancia, a raíz del establecimiento de un vínculo íntimo, estable y vivo con su hijo o hija. Estos aspectos, habitualmente dados por sentado, se plantean en la obra del autor como la base de la convivencia en sociedad e incluso, de la democracia (Winnicott, 1984). En lo que sigue, se presentan los principales conceptos de la teoría de Winnicott.

El desarrollo emocional es posible gracias a la interacción de los aspectos heredados (entre otros: la tendencia heredada a la maduración) con el ambiente, en tanto el progreso constante de los procesos de maduración depende de este. Winnicott (1981) plantea que el proceso de desarrollo psíquico es una línea de continuidad existencial, un proceso que va de la dependencia absoluta a la dependencia relativa, y hacia la independencia.

Al inicio de la vida, hay un tiempo de dependencia absoluta, que coincide en forma aproximada con el primer semestre de vida. Diferentes autores y autoras (Winnicott, Pikler, Wallon, Freud) destacan la prematuridad extrema con la que nace el ser humano, y como esta situación determina, en estos primeros momentos, que la dependencia hacia el entorno además de ser absoluta, sea doble: física y psíquica. En esta etapa, el bebe o la beba no pueden controlar lo que se hace bien o lo que se hace mal con relación a los cuidados que reciben; desde su posición recibe y retroalimenta la relación en función de los beneficios o perjuicios de estas acciones realizadas por la madre.

A lo largo de su obra, Winnicott se esfuerza por desentrañar y visibilizar el importante papel que desempeña la madre como soporte de las sociedades. A través de los cuidados que provee al infante, se vehiculiza la construcción de sujetos sanos, y es allí que Winnicott ubica los cimientos de una sociedad democrática.

Supongo que todo el mundo tiene un interés fundamental en la vida, un profundo y poderoso impulso hacia algo. Si se vive lo suficiente como para que sea posible mirar hacia atrás, se puede distinguir una apremiante tendencia que ha integrado las diversas y variadas actividades de la propia vida privada y la propia carrera profesional.

En mi caso, puedo ya percibir qué importante papel ha desempeñado en mi trabajo el anhelo de encontrar y apreciar a la buena madre corriente. Sé que la importancia del padre no es menor y, sin duda, el interés por la tarea materna incluye un interés por el padre y por el papel vital que desempeña en el cuidado de los hijos. Pero yo he experimentado la profunda necesidad de hablar a las madres.

Tengo la impresión de que algo falta en la sociedad humana. Los niños crecen y se convierten, a su vez, en padres y madres, pero, en general, nunca llegan a saber y a reconocer exactamente qué hicieron sus madres por ellos en el comienzo. El motivo es que el papel de la madre ha empezado a percibirse hace muy poco. (Winnicott, 1994, p. 104)

El concepto de *buena madre corriente* es un concepto central en los trabajos de Winnicott, pero no desde una perspectiva moralizante. La buena madre corriente es la «madre común y corriente», que puede ejercer cuidados con algunas fisuras, con algunas fallas. Para el autor, no es relevante que la madre sea inteligente o formada; lo verdaderamente importante es que sea una madre «devota», que pueda comprender lo que su hijo o hija necesita y se adapte activamente a sus demandas, y que en un primer momento sea capaz de ilusionar a su bebe o beba con que es él o ella capaz de crear el mundo. Veamos qué dice el autor al respecto:

Ella sabe exactamente cómo se siente el niño. Nadie más lo sabe, ya que los médicos y las enfermeras tal vez tengan muchos conocimientos de psicología y, desde luego, son duchos en los que refiere a la salud y la enfermedad corporal, pero no saben cómo siente un bebé a cada minuto porque están fuera de esa área de experiencia. (Winnicott, 1995, p. 29)

El otro concepto trabajado por el autor que es necesario articular es el de *salud*. Conforme el psicoanálisis amplía su mirada sobre el concepto de *salud* planteado originalmente por Freud, es posible identificar nuevas perspectivas sobre el tema. Es en este sentido que

Winnicott (1993) entiende que la salud se vincula con ser y sentirse real, con habitar el propio cuerpo con plenitud, con las posibilidades de embarcarse en procesos creativos y con asumir la responsabilidad por las faltas cometidas. Es claro que estas cuestiones deberán ser valoradas en función del momento evolutivo por el que transita la persona y en función también, del contexto social.

Espero no caer en el error de creer que se puede evaluar un individuo sin tener en cuenta el lugar que ocupa en la sociedad. La madurez individual implica un movimiento hacia la independencia, pero la independencia es cosa que no existe. Sería malsano para un individuo estar retraído hasta el extremo de sentirse independiente e invulnerable. ¡Si una persona como ésta vive, es prueba de que la dependencia existe! Dependencia respecto de otro que cuida de ella o respecto de la familia. (Winnicott, 1967)

Winnicott plantea que el ser humano tiene una tendencia heredada a la maduración, pero para que esta tendencia se concrete, se exprese, es necesario, sobre todo al inicio de la vida, un entorno suficientemente bueno que la facilite.

Siguiendo con el concepto de *salud*, el autor refiere que no debe ser entendida como ausencia de conflicto. Agrega, además, que para evaluar a una persona es imprescindible considerar el lugar que ocupa en la sociedad. Winnicott destaca que las personas sanas viven tres vidas:

- *El mundo interno*, de la realidad psíquica personal.
- *El mundo externo*, de las relaciones interpersonales.
- *El área intermedia o potencial*, el área de la experiencia cultural, que comienza con el espacio potencial entre el niño o la niña y su madre. En esta área, nexo entre los fenómenos del mundo interno y del mundo externo, se ubican el juego, la creatividad y la cultura.

Entonces, la salud supone cierta armonía entre estos mundos; tanto una sobreadaptación al mundo externo, con una vida interior muy pobre y escasa creatividad, como el predominio del mundo interno, con un escaso reparo en la realidad externa, son extremos que expresan un desequilibrio. En consecuencia, una persona saludable es capaz del reconocimiento y la integración del mundo interno —mundo de las fantasías, los deseos, las expectativas— y del mundo externo, y de proyectar su accionar desde allí.

Winnicott señala que si una persona se puede reconocer como una persona adulta sana, debe mirar hacia atrás y agradecer a sus referentes significativos por los cuidados recibidos. Cabe preguntarse entonces: ¿qué hacen las madres concretamente por sus hijos e hijas?

Conforme avanza el embarazo, y siempre que exista cierto grado de salud mental en la madre, esta entra en un estado particular al que Winnicott denomina «preocupación materna primaria», que le permite identificarse con su hijo o hija.

Gracias a esta identificación, la madre sabe cómo sostener al hijo, de manera que éste empieza existiendo y no simplemente reaccionando. He aquí el origen del ser verdadero, que no puede convertirse en realidad sin la relación especializada de la madre, relación que podríamos definir con una palabra de uso corriente: devoción. (Winnicott, 1981, p. 178)

La madre suficientemente buena es la que responde a las necesidades y expresiones de omnipotencia del bebe o de la beba, de manera adecuada y repetida, y en un inicio, sin demoras. En otras palabras, la madre suficientemente buena se conduce de tal manera que habilita en el bebe o la beba la ilusión de que el mundo es creado por él o ella, confiriéndole de este modo la experiencia de la omnipotencia primaria, asiento del hacer creativo.

Resulta importante reparar en el sutil matiz que establece Winnicott: la madre debe ser suficientemente buena, pero no se espera que sea perfecta, se le reconoce así cierto grado de falla inherente a la condición humana. En los intersticios que abren estas fallas, el bebe y la beba comenzarán a construir recursos psíquicos importantes, entre otros la posibilidad de simbolizar.

Entonces, si todo va bien, la adaptación sensible por parte de la madre a las necesidades del bebe o la beba dura un breve período, pues esta retoma sus intereses y espacios. Aproximadamente en el segundo semestre de vida se avanza hacia una dependencia relativa, momento en el cual la cría humana es capaz de incorporar el cuidado recibido y tolerar tiempos de espera mayores entre la necesidad y su satisfacción. El bebe y la beba han desarrollado algunos recursos que les permiten lidiar con las frustraciones que gradualmente comienza a introducir la madre. Es en este período que aparecen la prensión, algunas posibilidades de desplazamiento autónomo, el objeto transicional y el espacio potencial del juego, conquistas que emergen efecto del progreso alcanzado en las diferentes dimensiones del desarrollo: cognitivo, afectivo, motor, social.

A la ilusión omnipotente que caracteriza el tránsito por el primer período del desarrollo psíquico le sigue un proceso de desilusión. A medida que el bebe y la beba crecen, la adaptación incompleta de la madre constituye en sí misma una adaptación adecuada a la creciente necesidad del niño y la niña de experimentar la frustración (desilusión).

Si bien el mundo puede ofrecer algo similar a lo que el bebe o la beba necesitan, este no lo hará en el momento exacto en el que surge esta necesidad; comienza a desarrollarse la capacidad de espera. Las rutinas que se establecen hacen del mundo un lugar seguro y predecible, en contraposición a un mundo confuso e impredecible.

Son estas frustraciones que introduce la madre las que provocan la construcción cognitiva del objeto con determinadas cualidades, externo a la persona y no creado por ella mágicamente. Si bien Winnicott no trabajó específicamente el desarrollo cognitivo, señala que tanto este como el desarrollo afectivo son posibles a partir de estos procesos iniciales. La desilusión es tan importante como la ilusión, pero el autor subraya que no se puede desilusionar lo que nunca se ilusionó. Ahí radica la complementariedad de estos procesos en el desarrollo saludable de la persona. Si todo va bien, el tránsito por esta fase resulta en que niños y niñas se vuelven concientes de su dependencia.

De allí se continua hacia la independencia, momento en el cual niños y niñas desarrollan medios que les permiten prescindir de los cuidados de la persona real. «Lo consigue mediante la acumulación de recuerdos del cuidado recibido, la proyección de las necesidades personales y la introyección de detalles de dicho cuidado, con el desarrollo de confianza en el medio ambiente» (Winnicott, 1981, p. 52).

La independencia implica el logro de un grado de autonomía relativa, ligada a la marcha y al lenguaje, conductas que dan cuenta de la puesta en juego de los recursos construidos a partir de disposiciones genéticas. También ocurre la instalación de los fenómenos transicionales, precursores del juego, la creatividad y la cultura.

A continuación, presentamos la Figura 5, que grafica el proceso de tránsito desde la dependencia absoluta hacia la independencia con sus correspondientes correlatos cronológicos.

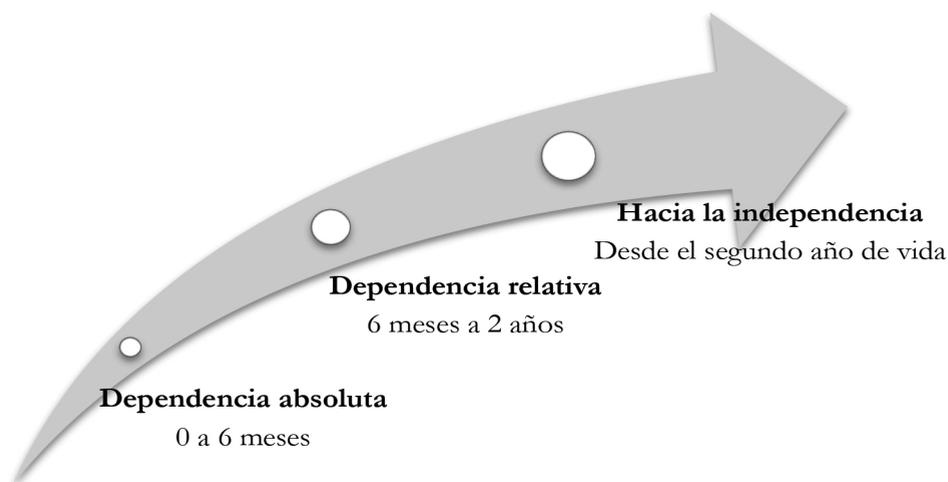


Figura 5. Desarrollo emocional: de la dependencia absoluta hacia la independencia.  
Elaborada a partir de Winnicott (1981).

La independencia nunca es absoluta, ya que el ser humano es un ser gregario. Se señalan como excepciones situaciones que suponen un gran sufrimiento síquico. Estos procesos dependen de los recursos psíquicos maternos y paternos para la fusión en un primer momento, y para la discriminación en un segundo tiempo.

«No existe nada que pueda ser denominado bebé» (Winnicott, 1981, p. 141).

La cría humana es siempre parte de una relación, no es posible pensarla aislada. De esta relación que se establece con otras personas y de los cuidados psíquicos y físicos que se proveen en el contexto del vínculo depende su desarrollo psíquico. Existen diferencias sustanciales entre un bebé o beba cuya madre puede ejercer adecuadamente la función materna, y otro u otra cuya madre no está en condiciones de hacerlo. En este sentido, el funcionamiento de la madre resulta de vital importancia para sentar las bases de un desarrollo saludable.

Winnicott señala que la moral no juega ningún papel en el ejercicio de la función materna. Esta afirmación resulta relevante para los y las psicomotricistas en tanto profesionales de la salud mental. Las intervenciones que se realicen no pueden catalogar a una madre como buena o mala madre, porque para el autor las posibilidades de ejercicio de la función materna<sup>5</sup> no tienen que ver con el intelecto o con la información que la madre maneje, ya que es una función que se asienta en el inconciente y que se sostiene desde la dimensión afectiva de la persona.

5 Resulta importante señalar que en su obra Winnicott establece una clara distinción entre la madre biológica y el concepto de *función materna*. En la mayoría de los casos la madre es la que ejerce la función materna. Sin embargo, vale aclarar que la función materna como función de cuidado puede ser ejercida por otras personas. Por lo tanto, en este texto cada vez que se mencione el término *madre*, se hace referencia a quien desempeña la función materna. El concepto de *función materna* se desarrolla más adelante en este capítulo.

El autor mencionado asocia la capacidad de la mamá para cuidar a los cuidados que recibió ella misma en su primera infancia. Sin lugar a dudas, el lugar como hijas se vincula con las posibilidades de proveer cuidados a futuro. Además de la propia experiencia en los primeros momentos de la vida, la madre ha observado a otros padres y otras madres en el ejercicio de estas funciones y ha jugado estos roles. Estos son procesos humanos dinámicos y existen instancias, fundamentalmente terapéuticas, que permiten la reparación, la elaboración y la resignificación de diferentes aspectos de la vida que pudieron ser traumáticos.

Winnicott describe tres situaciones en las que no es posible ejercer este quehacer materno de manera satisfactoria sin que esto implique culpa alguna. El primero de estos contextos hace referencia al fallecimiento de la madre, lo que claramente determina la privación del objeto de amor.

El segundo contexto que representa un obstáculo para el ejercicio de quehacer materno suficientemente bueno es cuando los hijos y las hijas nacen sin que medie un tiempo prudencial, de aproximadamente dos años (hace referencia a la separación entre los nacimientos de hermanos y hermanas), momento del desarrollo en el que entran en escena las posibilidades de simbolización, de elaboración de la separación; en otras palabras, momento a partir del cual existen recursos que permiten lidiar con la angustia.

El tercer ejemplo refiere a las madres que cursan una depresión y que ven obturadas sus posibilidades de conectar con las necesidades del bebe o de la beba; estas situaciones disminuyen la disponibilidad materna para los cuidados. En cualquiera de estos casos, imponer una carga moral asociada al ejercicio de la función materna es inadecuado.

En síntesis, Winnicott propone que la madre suficientemente buena o madre de devoción corriente es la madre que se logra embarcar en la preocupación materna primaria y la que despliega la función materna. El ejercicio de esta función posibilita el desarrollo psíquico del bebe o de la beba, proceso que va de la dependencia absoluta (primer semestre) a la dependencia relativa (6 meses a 2 años) y hacia la independencia (desde los 2 años) (figuras 5 y 7).

## Preocupación materna primaria

El desarrollo psíquico depende de procesos de fusión e ilusión iniciales, y de procesos de separación y desilusión posteriores. La simbiosis inicial y la retirada posterior sientan las bases para el desarrollo cognitivo y afectivo. De esta manera, la madre suficientemente buena es la madre que logra ilusionar en un primer momento y desilusionar en un segundo tiempo. Es decir, se vincula con la capacidad de la madre de adaptarse a las necesidades cambiantes del bebe o de la beba de acuerdo con la etapa del desarrollo por la cual transita. Las fallas aparecen solo de manera gradual y en consonancia con las posibilidades crecientes de tolerarlas. Así, la madre suficientemente buena es aquella persona consistentemente exitosa en proveerle al niño o a la niña lo necesario y, en este sentido, aquella que asegura un desarrollo continuo.

Para Winnicott (1979), la preocupación materna primaria es un estado psicológico particular en el que se embarca la mujer hacia el final del embarazo y que continúa las primeras semanas de vida luego del nacimiento. La madre ingresa y sale de este estado de manera gradual. Este estado puede compararse, de acuerdo con los planteos del autor,

con un estado de repliegue o de disociación. Cuando la madre se recupera de este estado, no lo recuerda. Respecto de este estado de «sensibilidad exaltada», dice el autor: «Este estado organizado (que sería una enfermedad si no fuese por el hecho del embarazo) podría compararse con un estado de replegamiento o de disociación, o con una fuga o incluso con un trastorno a un nivel más profundo [...]» (Winnicott, 1979, p. 407).

Conforme el bebe o la beba comienzan a ocupar un lugar central en la vida de la mujer, el desarrollo de este estado posibilita el ejercicio de la función materna. Al ingresar en este estado, la madre se encuentra en una situación de particular vulnerabilidad que le permite conectar con su hijo o hija, identificarse y saber exactamente qué es lo que necesita, decodificar acertadamente sus señales, en lo que Winnicott (1981) describe como «una adaptación viva a sus necesidades» (p. 61).

Winnicott (1979) señala que la preocupación materna primaria puede parecer un signo de enfermedad, porque la mujer embarazada se encuentra ensimismada, desatenta a lo que sucede en el mundo exterior, pero muy atenta a las señales que da su cuerpo y a las señales que comienza a dar su bebe o beba a través de los movimientos durante el embarazo y luego del nacimiento. Es, en definitiva, un signo de salud psíquica y augura buenas posibilidades para el maternaje.

Sin embargo, resulta importante señalar que son necesarias una serie de condiciones para que la madre pueda despojarse de sus intereses y preocupaciones habituales, e ingresar efectivamente en este estado. En particular, se necesita un soporte externo —pareja o persona de confianza de la madre— que se ocupe de resolver aspectos concretos y cotidianos (por ejemplo, el cuidado de otros hijos u otras hijas, limpieza del hogar, preparación de alimentos, etcétera).

La posibilidad de ejercer la función materna, de proveer cuidados, es una construcción, no es una función que se instale automáticamente luego del nacimiento. En esta etapa se pueden observar una serie de conductas en la madre que dan cuenta de la conexión que es capaz de establecer con su bebe o beba y de la construcción de un lugar simbólico para su hijo o hija. Entre las conductas que evidencian que la preocupación materna primaria probablemente se instala de forma adecuada, se destacan la asistencia a los controles ginecológicos pautados y aquellas vinculadas al autocuidado (como el abandono de hábitos que resultan nocivos durante el embarazo), aunque claramente estos no son procesos sencillos ni lineales.

Luego del nacimiento y transcurridos algunos meses, la madre comienza a salir paulatinamente de este estado, recupera el interés por sí misma, por sus ocupaciones y espacios discriminados de su hijo o hija. La caída de la preocupación materna primaria coincide con el ingreso del bebe o beba al período de dependencia relativa (segundo semestre de vida) y con el desarrollo de recursos que le permiten afrontar la angustia y también con mecanismos que le permiten tolerar cierta demora en la satisfacción de sus necesidades. Esto es que la salida de este estado ocurre en consonancia con las capacidades crecientes del bebe o de la beba de tolerar su ausencia y la frustración. La ausencia del objeto es lo que permite que se instalen los procesos de simbolización y las frustraciones constituyen el motor del desarrollo psíquico. Pero estas frustraciones no pueden ocurrir de manera precoz, ni en forma intensa.

Winnicott ha descrito trastornos vinculados a la preocupación materna primaria: las madres que nunca logran ingresar en ese estado y las madres que no logran salir de él. En la primera situación, las madres no pueden retirarse de sus intereses personales y

no aparecen las posibilidades de ilusionar y de responder a las necesidades del bebe o de la beba y las angustias arcaicas dominan la escena. En la segunda, la madre tiende a estar permanentemente preocupada por algo, y su hijo o hija se convierte entonces en su preocupación patológica. Respecto a la angustia arcaica o inconcebible que toma al bebe o a la beba en los primeros tiempos, Winnicott (1981) señala:

La angustia inconcebible presenta solamente unas cuantas variantes, cada una de las cuales constituye la clave de un aspecto determinado del crecimiento normal:

- Deshacerse.
- Caer para siempre.
- No tener relación alguna con el cuerpo.
- Carecer de orientación. (p. 67)

En otro texto, Winnicott (1999) agrega:

La madre existe, sigue existiendo, vive, huele, respira, su corazón late. Está ahí para que se la sienta de todas las formas posibles. La madre ama de manera física, aporta un contacto, una temperatura corporal, movimiento, y tranquilidad de acuerdo con las necesidades del bebé. La madre proporciona la bebé la oportunidad de realizar la transición entre el estado de tranquilidad y el de excitación, oportunidad que consiste en no presentarse súbitamente ante el pequeño con su alimento y la exigencia de su reacción. Aporta alimentos idóneos en el momento propicio. [...] De forma gradual, la madre introduce el mundo exterior y compartido, de forma adecuadamente graduada a las necesidades del pequeño las cuales varían de día en día y de hora en hora. [...] La madre aporta continuidad. Porque cree en el bebé en tanto que ser humano por derecho propio, la madre no precipita su desarrollo y de esta manera le permite entrar en posesión del tiempo y de un sentimiento de ir desarrollándose de forma interna y personal. (p. 220)

Con base en estas consideraciones, Winnicott señala que es posible clasificar a los bebes y las bebas en dos grupos. Por un lado, bebes y bebas que tuvieron una experiencia satisfactoria respecto de los cuidados, lo que trae aparejado el desarrollo de una fiabilidad personal; y por otro, bebes y bebas cuya experiencia en relación con los cuidados no ha sido satisfactoria, situación que conlleva un monto de angustia arcaica o impensable. Las variantes de la angustia inconcebible, que emergen vinculadas al imperio de las necesidades, producen interrupciones en la continuidad existencial, es decir que son intensas y desbordantes (siempre que la satisfacción de estas necesidades, gestionada por otra persona significativa, no aparezca en un tiempo razonable).

En las primeras etapas de la vida, niños y niñas no cuentan con recursos psíquicos para poder afrontar esta angustia, que se transforma en angustia de aniquilamiento, de muerte. Al inicio de la vida —si todo va bien— las angustias arcaicas son limitadas, en tiempo y en intensidad, por el quehacer materno. Los recursos psíquicos que se desarrollan progresivamente se vinculan con las posibilidades de simbolización, de recrear el objeto previo a su llegada, y con las posibilidades de movimiento que permiten ir al encuentro del objeto de satisfacción.

Cuando las posibilidades de simbolización son muy incipientes y la satisfacción de las necesidades se dilata más allá de lo tolerable, se producen rupturas en la continuidad

existencial que atentan contra la tendencia natural a convertirse en una unidad integrada. La gestión de estas necesidades puede verse demorada por diferentes motivos. Como mencionáramos anteriormente, Winnicott plantea algunos escenarios en los que esta demora se da: la depresión materna y el nacimiento de un hermano o hermana muy próximo en el tiempo.

También puede suceder que la madre no logre salir, como es esperado, de este estado de plena identificación con las necesidades de su hijo o hija y sea incapaz de introducir frustraciones, y de desear y alentar la instalación de los procesos de autonomía, observándose en algunos ocasiones, desfasajes en el lenguaje y en la adquisición de las praxias. Por lo general, la posibilidad de la separación produce una angustia intensa. En cualquiera de los dos casos, se observan dinámicas afectivas complejas vinculadas a la posibilidad de establecer distancias simbólicas saludables, que eventualmente pueden comprometer el desarrollo del niño o de la niña.

## Función materna

De acuerdo con Winnicott (1981), la función materna se ejerce a partir de tres componentes o acciones que las madres llevan adelante:

- Sostén (*holding*)
- Manipulación (*handling*)
- Mostración de objetos (*show the world*)

El sostén refiere a todos los cuidados que recibe el bebe o la beba: incluye el sostén físico y psíquico. Al respecto, Winnicott (1981) señala: «Nadie es capaz de sostener un bebé en brazos a menos que sepa identificarse con él» (p. 103).

Cuando una madre sostiene de manera adecuada a su bebe o beba, su cuerpo se amolda al cuerpo de su hijo o hija y evita las angustias intensas y precoces vinculadas al sentimiento de inseguridad. De hecho, cuando este aspecto de la función materna se lleva adelante de manera ajustada, pasa desapercibido, porque no suscita reacciones en el bebe o la beba. Sin embargo, fallas a este nivel se traducen en procesos de integración frágiles y en la vivencia de caída interminable.

Resulta importante señalar que en los primeros momentos de la vida se observa en el bebe y en la beba un tono muscular distribuido de manera heterogénea con una importante hipotonía en el eje del cuerpo e hipertonia de miembros; los movimientos descoordinados y la actividad refleja dominan la escena, y las posibilidades de lograr ajustes tónico-posturales frente a los desequilibrios es escasa.

El sostén físico involucra a la vez al sostén psíquico, porque los modos de sostener adecuados ordenan el cuerpo del bebe o de la beba y se vinculan con su unificación, y esto se traduce en bienestar psíquico y en confianza en el mundo. Así, una experiencia reiterada y satisfactoria de sostén produce psíquicamente integración.

Una manipulación activa y ajustada contribuye a que se instaure la interrelación psicosomática. Se vincula con la capacidad de la mamá de reconocer las necesidades del bebe o de la beba y de dar una respuesta para resolverlas a través de la manipulación concreta del cuerpo. Inicialmente, estas necesidades conllevan un intenso malestar; la resolución de las necesidades se traduce en bienestar corporal. Entonces, en la medida en

que la mamá puede responder adecuadamente a las necesidades, se empieza a ligar en el bebe y en la beba la experiencia física con la experiencia psíquica. Se hace posible la toma de contacto con las necesidades.

Una manipulación poco satisfactoria se opone al desarrollo del tono muscular y la coordinación, y también a la posibilidad del niño o de la niña de disfrutar de la experiencia del funcionamiento corporal y de la experiencia de ser. Entonces, la manipulación contribuye a que se desarrolle una asociación psicósomática que permite percibir lo «real» como contrario a lo «irreal».

La tercera característica de la función materna, la mostración de objetos o la presentación del mundo, se vincula con las posibilidades maternas de hacer reales los impulsos creativos del niño o de la niña, lo que promueve la capacidad del infante para relacionarse con los objetos y de comprender como funciona el mundo. Este aspecto se asocia claramente con el desarrollo cognitivo, del lenguaje y de la actividad motora.

El establecimiento de relaciones con objetos es algo que puede considerarse bajo el mismo ángulo que la coexistencia de la psique y el soma y el vasto tema de la integración. El proceso de maduración impulsa al bebé a relacionarse con objetos, pero sólo lo logrará si el mundo le es presentado de manera adecuada. La madre, poniendo en juego su capacidad de adaptación, presenta el mundo al bebé de tal modo que éste recibe al comienzo una ración de la experiencia de omnipotencia, lo cual constituye una base apropiada para su posterior avenimiento con el principio de realidad. Se da aquí una paradoja, por cuanto en esta fase inicial el bebé crea el objeto, que sin embargo ya estaba allí, pues de lo contrario el bebé no lo hubiera creado. Es una paradoja que se debe aceptar, no resolver. (Winnicott, 1967)

Adaptación mediante, la madre presenta el mundo de tal modo que el bebe o la beba recibe en las primeras etapas de la vida una experiencia de omnipotencia, en otras palabras, la experiencia de que es él o ella el creador o la creadora del mundo (ilusión). Gradualmente, niños y niñas tomarán contacto con el principio de realidad.

La madre que logra adaptarse a las posibilidades de su hijo o hija presenta un objeto o realiza una manipulación (vinculada a los cuidados, por ejemplo: alimentación, higiene y cambios posturales) que satisface las necesidades del bebe o de la beba, que comienza a necesitar exactamente lo que la madre le presenta. De esta manera, llega a tener confianza en ser capaz de crear objetos y de crear el mundo real.

Para Winnicott, el objeto es una construcción. En los primeros tiempos es subjetivo, porque es una construcción del orden de la ilusión subjetiva. La disponibilidad casi absoluta de la madre al inicio de la vida hace que sea capaz de presentar los objetos que van a responder a las demandas de satisfacción de forma inmediata. No hay mediación de tiempo entre la necesidad y la respuesta, y esto se traduce a nivel psíquico en procesos de ilusión; el bebe y la beba tienen la vivencia de ser creadores del mundo. Esto es lo que el autor denomina «objeto subjetivo». Así, en los primeros tiempos este componente de la función materna está orientado a la mostración del objeto en forma ilusoria.

Cuando la respuesta materna no es inmediata, se introduce la frustración, motor del desarrollo. El objeto comienza a consolidarse como un objeto objetivo, externo y real, con cualidades propias, cualidades que hacen a la construcción física del objeto, que es independiente de la demanda del bebe o de la beba. Cabe señalar que las frustraciones que

la madre introduce de manera gradual deben ser tolerables para el infante en cantidad y calidad.

Es así que se comienzan a desarrollar mecanismos de orden psíquico, afectivos y cognitivos para lidiar con las ausencias. Las fallas en estos procesos obstaculizan la capacidad del bebe o de la beba para relacionarse con el mundo de los fenómenos y de los objetos.

El ejercicio de la función materna, con sus tres componentes, tiene como correlato la construcción psíquica del infante. El desarrollo emocional primitivo se constituye a partir de tres procesos, que de forma articulada lo componen:

- Integración
- Personalización satisfactoria (unión psicósomática)
- Comprensión (la conexión con la realidad externa)

Al respecto, señala Winnicott (1981):

El medio ambiente no hace que el niño crezca, ni siquiera determina la dirección del crecimiento. El medio ambiente cuando es lo bastante «bueno», posibilita el proceso de maduración. Para ello la provisión ambiental se adapta, de forma sumamente sutil, a las necesidades cambiantes que van surgiendo de la maduración. Semejante adaptación sutil a las necesidades del momento sólo puede proporcionarla una persona; una persona que, además, no tenga de momento otra preocupación y que esté «identificada con el pequeño» en tal medida que las necesidades de éste sean presentidas y satisfechas, como si fuese mediante un proceso natural. Dentro del medio ambiente posibilitador, el pequeño forcejea en pos de varias metas, tres de las cuales son las siguientes: integración; personalización; relaciones objetales. (pp. 272-273)

El sostén posibilita la integración, la manipulación posibilita la personalización y la mostración de objetos permite la comprensión. Los procesos de integración, de personalización y de comprensión son procesos de complejidad creciente que se constituyen gradualmente.

La conquista de la integración implica el logro de un estado corporal de unidad, con un exterior y un interior, que posibilita el «yo soy», que le confiere sentido al «yo hago». Este estado de unidad somatopsíquica es alcanzado gracias a los cuidados físicos recibidos al inicio de la vida (sostén, manipulación, baño, alimentación, etcétera).

A medida que el desarrollo avanza es posible identificar distintas expresiones de esta integración: la adquisición de la marcha, la posibilidad de utilizar el pronombre personal «yo», el dibujo de la figura humana integrado por partes que conforman una unidad, con un interior y un exterior claramente discriminados, a través de la representación de la piel como límite corporal.

Así, el proceso de integración permite el reconocimiento de sí mismo como una unidad, con una interioridad discriminada del resto del mundo. Esa interioridad aloja la psiquis, estructura que sostiene pensamientos y sentimientos; hospeda una historia personal particular y experiencias vitales singulares. Se integra el pasado en el presente, y esto permite la proyección a futuro.

Hoffman (2004) señala que ninguna persona llega a estar totalmente integrada, y que todas las personas presentan ciertas fallas en los procesos de integración, aunque estas fallas no son del orden de lo patológico, sino que son fallas esperables.

La manipulación dará paso a la personalización, aspecto del desarrollo psíquico que implica la consecución de una relación íntima entre la psique y el cuerpo. El éxito en esta faceta del desarrollo se halla íntimamente ligado a la capacidad personal para sentirse real en un mundo real.

La mostración de objetos es el componente de la función materna que posibilita los procesos de comprensión psíquica, que entre otras cosas implican la apreciación del tiempo, del espacio y del resto de las cualidades de la realidad. En un inicio, el mundo se presenta caótico, la madre es quien media y posibilita el pasaje de esta desorganización inicial a una comprensión del mundo y su funcionamiento. Winnicott introduce además la importancia de la capacidad de predecir. Al respecto, señala que solo se puede predecir aquello que se ha presentado de manera estable y consistente, por una madre viva, en términos de capacidad para conmovirse, conmover y presentar estímulos en el intercambio corporal y en los cuidados de su bebe o beba. La posibilidad de predecir le permite al infante tolerar de mejor manera la espera.

En síntesis, hacia el final del embarazo la mujer se embarca en un estado psíquico particular, al que Winnicott denominó «preocupación materna primaria», que es el que posteriormente permite el ejercicio de la función materna. La madre suficientemente buena es la madre que puede ejercer esta función. La construcción psíquica del ser humano depende de la función materna, a partir de la articulación de los procesos de integración psíquica, de personalización o integración somatopsíquica y de comprensión del mundo, que se emparejan con los tres aspectos del cuidado del infante: sostén, manipulación y mostración de objetos, respectivamente (Figura 6).

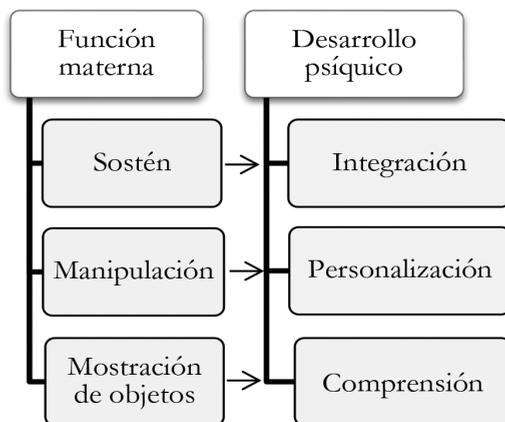


Figura 6. Interrelación entre la función materna y el desarrollo psíquico.

Los cuidados en las primeras etapas de la vida fundan el desarrollo emocional saludable, base de la convivencia ciudadana, componente central de la vida en democracia (Winnicott, 1984).

Winnicott (1981) señala que en las primeras etapas de la vida un bebe o una beba debe ser concebido:

[...] no como persona que siente hambre, y cuyos impulsos instintivos pueden ser satisfechos o frustrados, sino que debemos considerarlo un ser inmaduro que en todo momento se halla al borde de una angustia inconcebible. Esta angustia inconcebible es mantenida a raya por la importantísima función que la madre desempeña en esta fase: su capacidad para ponerse en el lugar del bebé y saber cuáles son sus necesidades dentro del gobierno general del cuerpo y, por ende, de la persona. El amor, en esta fase, sólo puede demostrarse en términos de cuidados corporales, tal y como sucede en la última etapa de un embarazo completo. (p. 67)

El ejercicio de la función materna se traduce, por consiguiente, en cuidados. Cuando la madre, embarcada en la preocupación materna primaria, ejerce su función y responde de forma adecuada y sin demoras, no se producen grandes rupturas, la vivencia es de bienestar psíquico y de continuidad existencial. «Partiendo de esta continuidad, el potencial heredado va desarrollándose hasta convertirse en una criatura individual» (Winnicott, 1981, p. 62).

Winnicott introduce el concepto de *ambiente facilitador*, al que define como aquel ambiente capaz de proveer los cuidados necesarios al infante, evitar la angustia y posibilitar la continuidad existencial. Pero cuando estos procesos no se instalan o se obturan, y los cuidados no se brindan en forma adecuada, el bebe o la beba sufren los efectos de estas fallas que provocan una interrupción en la continuidad existencial, en otras palabras, esta interrupción es el resultado de una falla ambiental grave en el sostén, no reparada.

En definitiva, la madre suficientemente buena, capaz de ejercer la función materna asegura la continuidad del medio, y de esta manera colabora en la integración de la personalidad. Asimismo, logra adaptarse a las necesidades de su hijo o hija y mantiene cierta estabilidad que permite que su comportamiento sea predecible. Las necesidades varían según el momento del desarrollo por el que transita el niño o la niña y, por lo tanto, la adaptación implica el registro de los matices y de las nuevas posibilidades. En último término, una madre de devoción corriente no interpone su propio gesto al gesto de su hijo o hija y posibilita la concreción de su impulso creador.

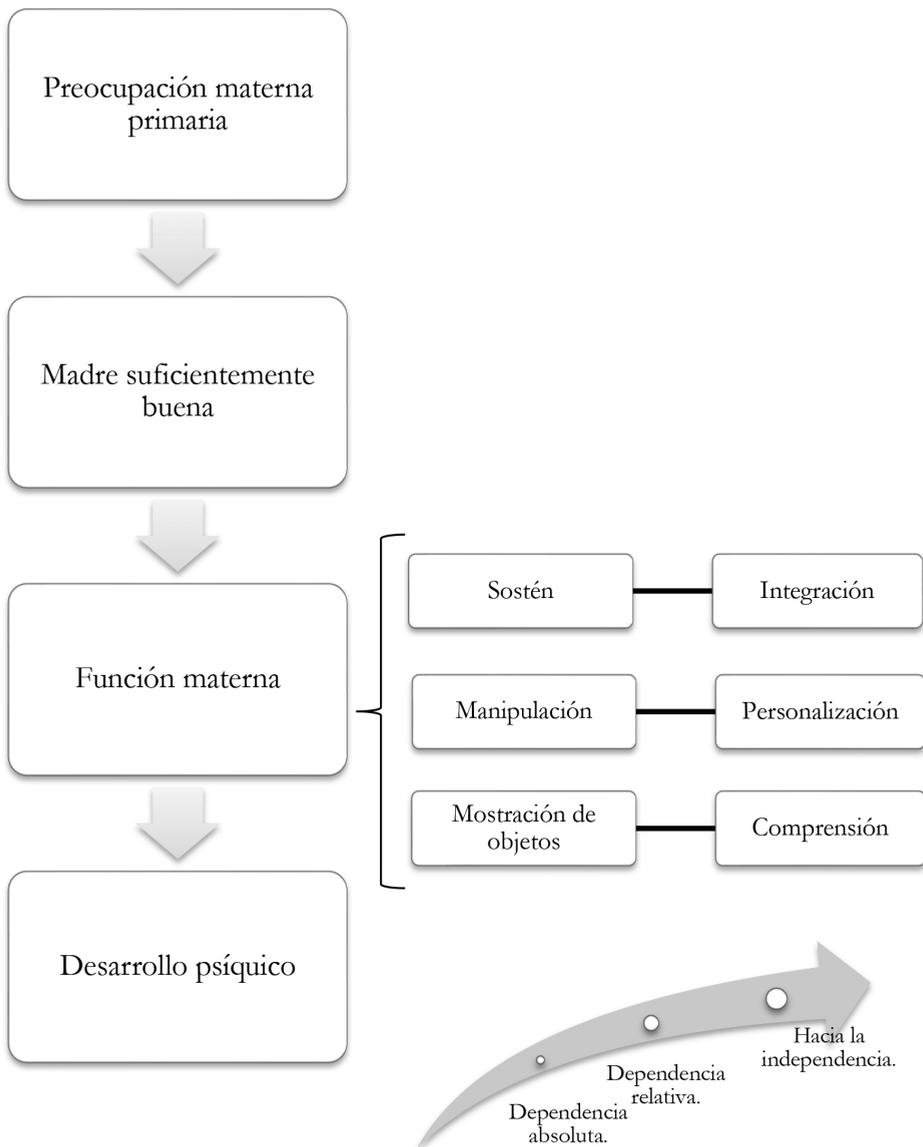


Figura 7. Interrelación de algunos de los conceptos centrales en la obra de Winnicott.

## Viñeta de discusión 1

La siguiente ilustración pertenece al libro *La familia ilustrada*, de Laura Gutman y Micaël Queiroz. La ilustración y el texto que la acompaña corresponden al capítulo 5, titulado «El bebe real, ese que demanda, llora, exige y no duerme».

Un bebe real siempre va a demandar más de lo que la madre pudo haber imaginado antes del nacimiento. Más tiempo, más disponibilidad, más contacto, más leche, más mirada, más calor, más esfuerzo, más permanencia, más silencio, más exclusividad. Desde nuestra vivencia, aunque ya hayamos entregado el máximo de nuestra capacidad dadora...el bebe querrá más, lo querrá todo. La buena y la mala noticia es que no hay nada diferente que podamos hacer al respecto, salvo satisfacerlo. El bebe requiere disponibilidad física y emocional absoluta de su madre, y en este punto, no hay medias tintas. (Gutman, 2010, p. 85)



(Gutman, 2010, p. 91)

### A partir de la viñeta de discusión 1:

Analiza la ilustración que se presenta y el texto que la acompaña sobre la base de los conceptos teóricos trabajados en el este capítulo.

### Una vez finalizada la lectura de este capítulo, responde las siguientes preguntas:

- ¿Cómo puedes interrelacionar los conceptos *preocupación materna primaria*, *madre suficientemente buena* y *función materna*?
- ¿Cuáles son los criterios de salud y enfermedad que se derivan de los planteos de Winnicott?
- Ante una mujer embarazada, ¿qué intervenciones consideras que se pueden hacer, desde el campo de la salud mental, para acompañar el proceso de preocupación materna primaria?

## Referencias bibliográficas

- Gutman, L. (2010). *La familia ilustrada*. Del Nuevo Extremo.
- Hoffman, M. (2004). *Los árboles no crecen tirando de las hojas*. Del Nuevo Extremo.
- Winnicott, D. W. (1999). *Escritos de Pediatría y Psicoanálisis*. Paidós.
- Winnicott, D. W. (1994). La contribución de la madre a la sociedad. En D. Winnicott, *Conozca a su niño. Psicología de las primeras relaciones entre el niño y su familia* (pp. 104-106). Paidós.
- Winnicott, D. W. (1993). *El hogar, nuestro punto de partida*. Paidós.
- Winnicott, D. W. (1990). El niño privado y como compensarlo por la pérdida de una vida familiar. En C. Winnicott, R. Shepherd y M. Davis (Comps.), *Deprivación y delincuencia* (pp. 116-126). Paidós.
- Winnicott, D. W. (1984). *La familia y el desarrollo del individuo*. Lumen-Hormé.
- Winnicott, D. W. (1981). *El proceso de maduración en el niño. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Laia.
- Winnicott, D. W. (1979). *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Laia.
- Winnicott, D. W. (1967). *El concepto de individuo sano*. (Conferencia pronunciada en la División de Psicoterapia y Psiquiatría Social de la Real Asociación Médico Psicológica, 8 de marzo). Recuperado de <http://ouricult.files.wordpress.com/2012/06/donald-winnicott-obrascompletas.pdf>

## Lecturas complementarias

- Anfusso, A. e Indart, V. (2009). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Winnicott? *Psicolibros*-Waslala.
- Kahr, B. (1999). *Donald Woods Winnicott. Retrato y biografía*. Biblioteca Nueva.
- Winnicott, D. W. (1989). *Los bebés y sus madres*. Paidós.
- Winnicott, D. W. (1986). *El niño y el mundo externo*. Paidós.
- Winnicott, D. W. (1959). *El destino del objeto transicional*. Trabajo preliminar para una charla pronunciada en la Asociación de Psicología y Psiquiatría Infantil, de Glasgow, el 5 de diciembre de 1959.

## Otros recursos...

- Aguilar, A. (Dir.) (2019). *Malamadre*. [Película en archivo de video]. Uruguay-Argentina: AH Cine y U-Films.
- Olivera, M. (2016). *Madrecoco. Diario de una madre primeriza. Del embarazo a los dos años*. Estuario Editora.
- Reitman, J. (Dir.) (2018). *Tully*. [Película en archivo de video]. Estados Unidos: Bron Studios, Right Way Productions y Denver and Delilah Productions. Recuperado de <https://www.hbomax.com/>

# El proceso de constructividad corporal

*Por tanto, es un error estudiar la psicomotricidad tan solo en su plano motor, empeñándose en el estudio de un «hombre motor». Esto nos llevaría a considerar la motricidad como una simple función instrumental puramente realizadora y dependiente de la puesta en marcha de unos sistemas por una fuerza que les es extraña, tanto si es externa como si es propia del individuo, despersonalizando por completo la función motora.*

(DE AJURIAGUERRA, 1993, p. 213)

### Objetivos del capítulo

- Conceptualizar el proceso de desarrollo psicomotor.
- Identificar el valor de pensar el desarrollo psicomotor a partir de sus organizadores.
- Definir el concepto de *proceso de constructividad corporal*.
- Comprender los procesos que posibilitan la construcción del cuerpo a partir de los índices corporales.

El desarrollo psicomotor refiere, en términos generales, al particular proceso de construcción de la dimensión tónico-pósturo-motriz como herramienta de intercambio y adaptación al medio. En otras palabras, es el proceso por el cual, a partir de la actividad refleja inicial, y producto de la articulación de los sistemas orgánicos y psíquicos (cognitivos y afectivos), se construye el complejo repertorio de los movimientos voluntarios que permiten la resolución de las necesidades humanas: la manipulación de objetos y la comunicación.

En este apartado vamos a tomar los aportes de Chokler, quien elabora la *teoría de los organizadores del desarrollo psicomotor* en una síntesis articuladora de las producciones teóricas de Bowlby, Ainsworth, Pikler, Winnicott y Wallon. Allí define el desarrollo de la siguiente manera:

El desarrollo de toda persona a lo largo de su vida, muy particularmente en los primeros años de vida —período que denominamos protoinfancia— implica un complejo proceso de organización progresiva y de creciente diferenciación y especialización en relación con el medio, tanto de las funciones biológicas como de las psicosociales. Podríamos, en principio, conceptualizar el desarrollo como

el conjunto de transformaciones internas que permite a cada sujeto el acceso y disponibilidad de capacidades, para el ejercicio de las competencias necesarias para que progresivamente asuma actitudes cada vez más complejas y autónomas en su ambiente habitual. [...] esta definición de desarrollo del sujeto humano, enfoca, por una parte, la idea de complejidad y, simultáneamente, la de unidad indisociable de la estructura sujeto-ambiente, en proceso de organización y transformación. Se entiende como una transformación cualitativa que no implica solo un aumento cuantitativo, ponderal, de tamaño, peso, perímetro cefálico o del número de capacidades y destrezas. (Chokler, 2017, pp. 46-47)

Plantear el desarrollo en términos de un proceso que deviene como construcción a partir de la articulación de organizadores implica definir que hay elementos que planifican, promueven, impulsan al desarrollo; el organizador «tiene especial aptitud para instituir, estructurar, constituir, instaurar, establecer o reformar una cosa, sujetando a reglas el número, orden, armonía y dependencia de las partes que lo componen» (Chokler, 1994, p. 75).

Los organizadores del desarrollo psicomotor son:

- Apego
- Exploración
- Equilibrio
- Comunicación
- Orden simbólico

Los organizadores forman un complejo sistema que opera por interacciones recíprocas, son dinámicos y estructuran y sostienen a la persona durante toda su vida. El valor de los organizadores del desarrollo psicomotor radica no solo en su dimensión teórica, como marco explicativo y comprensivo del proceso de desarrollo, sino también en su dimensión práctica, en tanto orientan las intervenciones psicomotrices, «actúan como un aparato de mirar y pensar» (Chokler, 2017, p. 48).

## El apego

Bowlby (2009) desarrolla una teoría acerca del apego, al que describe como el conjunto de conductas que desde el inicio de la vida ponen a la persona en contacto con su entorno humano. La conducta de apego se expresa a través de un repertorio de variaciones del tono, la postura, el movimiento y la gestualidad, como ser: sonrisas, vocalizaciones, gritos, llantos, movimientos de extensión y flexión. Ese repertorio es captado y significado por el entorno y es el que permite, eventualmente, la satisfacción de las necesidades vitales.

Para Bowlby, existe una tendencia genética que predispone al establecimiento del apego, que en definitiva garantiza la supervivencia de la especie, a la vez que existe una dimensión del apego que es aprendida por las múltiples experiencias de relacionamiento entre la madre y su bebe o beba. Chokler (2017) sintetiza de las funciones del apego (Figura 8) en los siguientes términos:

- Que el niño encuentre en su entorno los adultos que le ayuden a satisfacer sus múltiples necesidades biológicas, afectivas y sociales. Función a la vez proteica, de nutrición y protésica, de completamiento, de auxiliar de su yo.

- Esto permite otra función no menos importante: que los adultos significativos le brinden seguridad afectiva.
- En consecuencia, que ejerzan la función irremplazable de apaciguar o neutralizar las ansiedades o temores desbordantes que se expresan —ante la amenaza de lo desconocido— en un aumento de tensión e inquietud con una alerta exacerbado. Esta cualidad de sosegar las emociones es condición fundamental para abrirse al mundo. (pp. 53-54)

En un primer tiempo el bebe o la beba no discriminan entre las personas cuidadoras, mientras que, en un segundo tiempo, alrededor de los 6 meses de edad, las conductas de apego se orientan de forma privilegiada hacia la persona cuidadora principal.

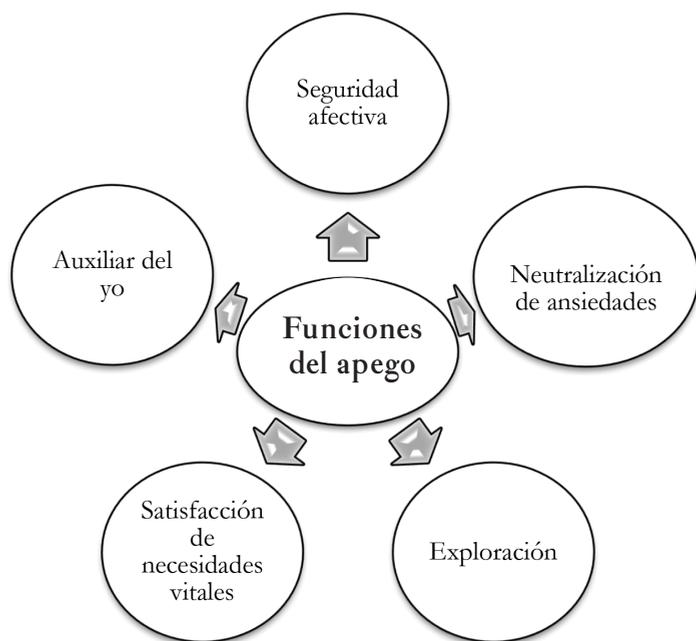


Figura 8. Síntesis de las funciones del apego.

Se registran respuestas psíquicas diversas por parte del infante en función de diferentes situaciones adversas que se pueden presentar:

- Si la modalidad de apego está impregnada de elementos de ansiedad, en que las respuestas de cuidado se anticipan al registro por parte del bebe o de la beba de sus propias necesidades, se evidencia un apego ansioso. Ello dificulta la consecución de una modalidad de comunicación basada en las emisiones y recepciones de mensajes claros en su codificación y decodificación.
- Si no existen figuras de apego desde los inicios de la vida (por ejemplo, en situaciones de abandono o institucionalización temprana), no se logra establecer una conexión con el medio humano que garantizaría el inicio de los procesos de construcción psíquica, por lo que se derivan situaciones de mucha fragilidad psíquica. Claramente, esto atenta contra la construcción de los instrumentos de la inteligencia y la afectividad, e implica un serio compromiso en el desarrollo psicomotor.

- Si la pérdida de la figura de apego se produce luego de que esta se haya consolidado (por ejemplo, en casos de fallecimiento de la persona cuidadora), se observa una respuesta en el bebe o en la beba ligada en un inicio al llanto irritable, luego al llanto desesperanzado y, por último, al abandono del llanto con intención comunicativa. Si en un breve lapso de tiempo se presenta una figura de apego sustituta, se restablece la capacidad comunicativa.

La conducta de apego se expresa en los primeros tiempos a través del contacto directo cuerpo a cuerpo entre la figura de cuidado principal y el bebe o la beba. La evolución del apego se expresa por medio de la internalización de la figura de apego (posible por los recursos de la función simbólica) y también del desplazamiento y diversificación de las figuras de apego (a partir de los vínculos extrafamiliares, en general, con la familia ampliada o con el ingreso a una institución de educación inicial).

Estos procesos —internalización, desplazamiento y diversificación de la figura de apego— son posibles gracias a la construcción de una distancia témporo-espacial entre la mamá y el bebe o la beba, distancia que fortalece el proceso de construcción de la identidad. Este proceso se transita sobre la base de la seguridad en la medida en que la figura de apego se haya constituido en una persona confiable a quien evocar o sobre quien retornar a efectos de neutralizar la ansiedad generada en el afuera.

Ainsworth, discípula y continuadora de Bowlby, señaló que el despliegue de la potencialidad biológica para establecer el apego depende en gran medida de la interacción con el entorno. Tomando en consideración el procedimiento de la situación extraña<sup>6</sup>, la autora describe diferencias cualitativas en la conducta de apego en niños y niñas, y relaciona estas diferencias con el comportamiento de las personas cuidadoras (Grossman, 1995). Así, Ainsworth, Blehar, Waters y Wall (2015) establecen una clasificación de los estilos de apego y describen tres modalidades:

- Apego seguro: se caracteriza por la estabilidad y confianza de la persona cuidadora quien responde asertivamente a la ansiedad producida por la separación.
- Apego inseguro evitativo: luego de la separación no se experimenta una marcada ansiedad; el reencuentro posterior no garantiza el bienestar, ya que la persona cuidadora no es percibida como confiable.
- Apego inseguro ambivalente: la separación produce montos importantes de ansiedad que la persona cuidadora no logra paliar.

Ainsworth hipotetizó que las variaciones en los estilos de apego encontradas reflejaban las diferencias en la calidad de los cuidados que niños y niñas habían recibido, y en particular en la sensibilidad de la persona cuidadora para decodificar y responder a las señales del niño o niña.

En el estilo de apego seguro, niños y niñas expresan claramente su necesidad de ser consolados o consoladas cuando se separan de la persona cuidadora, se calman cuando se reúnen con ésta y reciben consuelo, y posteriormente son capaces de retomar el juego. Las personas cuidadoras logran decodificar adecuadamente las señales de sus hijos o hijas y actúan en consonancia con sus

---

6 Ainsworth diseñó una situación experimental, denominada «situación extraña», para valorar el equilibrio entre las conductas de apego y de exploración, en diferentes condiciones (Ainsworth y Bell, 1970).

necesidades. En los estilos de apego inseguro, niños y niñas no logran expresar de forma adecuada el malestar que les genera la separación de la persona cuidadora, y cuando se reúnen con esta figura tampoco expresan apropiadamente su necesidad de consuelo. En el estilo de apego inseguro evitativo, niños y niñas inhiben la comunicación, mientras que en el estilo de apego inseguro ambivalente la expresión del malestar es excesiva y los intentos de la persona cuidadora por brindar consuelo, resultan siempre insuficientes. (Slade, 1999)

Posteriormente, Main y Solomon (1986) describen un cuarto estilo de apego al que denominan «desorganizado». Los niños y niñas con este estilo de apego presentan respuestas contradictorias o inexplicables en presencia de las personas cuidadoras. Main plantea que la figura de apego es percibida simultáneamente como fuente de peligro y como base segura, y, por tal motivo, niños y niñas exhiben conductas discordantes de aproximación y evitación. Concluye que el apego desorganizado puede observarse en las interacciones de niños y niñas con personas cuidadoras que son atemorizantes, están asustadas o disociadas.

Bowlby y Ainsworth coinciden en plantear que las modalidades de apego originarias entre el bebe o la beba y la persona cuidadora definen una matriz relacional sobre la que se van a inscribir las relaciones futuras.

## La exploración

Conductas tales como mirar, escuchar, oler, saborear, tomar, chupar, morder, lanzar, golpear, constituyen el amplio repertorio de conductas exploratorias que permiten al bebe o a la beba entrar en contacto con el medio humano y material circundante y que será parte constitutiva de su proceso de desarrollo.

El primer objeto de exploración del bebe o de la beba es su referente de cuidado cotidiano, y a partir de una exploración continua, sobre la base de la estabilidad de los estímulos que presenta esa persona, esta se constituirá en figura de apego.

Todos los aprendizajes se fundan en conductas exploratorias que permiten conocer, comprender, comparar, analizar y concluir acerca de las situaciones que se transitan y son, por tanto, fundamento de la construcción de sí y del mundo. El propio cuerpo es espacio de exploración, el cuerpo materno también lo es y, en la medida que la maduración del sistema nervioso y muscular lo posibilitan, los objetos y el espacio amplio y tridimensional también lo son.

Estas conductas exploratorias le van a permitir conectarse, conocer, aprehender las características del mundo externo, internalizarlas y operar con ellas. Todo el aprendizaje, adecuación y dominio progresivo del mundo real depende de las posibilidades y la calidad de la exploración. (Chokler, 1994, p. 87)

La exploración implica por definición adentrarse en lo desconocido, por lo que conlleva variados montos de ansiedad y angustia asociados. La neutralización de los montos de ansiedad y angustia solo es posible si el bebe o la beba cuenta con una base de apego segura a la cual retornar. La exploración, entonces, es posible a partir del apego seguro; apego y exploración constituyen dos conductas opuestas pero complementarias.

## El equilibrio

La armonía del movimiento en la organización de un acto resulta de una adaptación activa y continua a la resultante de fuerzas físicas cambiantes que actúan en todo momento sobre el cuerpo. Su peso y la fuerza de gravedad, la resistencia tónica, la forma de la masa corporal, los efectos de acción-reacción, la frotación de distintas partes del cuerpo, la impulsión, inercia, la velocidad y dirección del movimiento, etc., inciden permanentemente sobre la posibilidad de mantener el equilibrio. (Chokler, 1994, p. 100)

El equilibrio ocupa un lugar central en la efectividad del movimiento, en la medida en que a raíz de su estabilidad se proyecta la acción. El equilibrio estable permite el mantenimiento de la postura y el pasaje de una postura a otra sin rupturas bruscas, posibilita la «melodía cinética» (Chokler, 1994, p. 100). El tono muscular opera como soporte al equilibrio y a los desplazamientos. En este sentido, son íntimos los lazos entre tono muscular, postura, equilibrio y movimiento.

El equilibrio es una función que está en estrecha relación con el ambiente, es decir, las características físicas del espacio y de los objetos que lo componen exigen ajustes y reequilibraciones permanentes, pero a su vez, en relación dialéctica, los propios ajustes del cuerpo a la realidad exterior, en función de las variaciones tónico-posturales que se producen, también impactan en la capacidad reequilibratoria. El desarrollo del equilibrio en el niño y la niña comparte las leyes de la física de los sólidos, cuanto mayor es la base de sustentación mayor es la estabilidad postural. Los procesos de maduración neurológica, a partir de la acumulación de experiencias corporales, posibilitan la construcción de sistemas de equilibrio cada vez más complejos y adaptativos (Chokler, 2017).

El pasaje desde la posición en decúbito dorsal, característica del recién nacido, hasta la marcha firme y la carrera, alrededor de los 2 años, implica complejos procesos de maduración que solo son posibles por una dotación genética que ofrece un marco de posibilidades y un entorno humano que genera las experiencias que, en calidad y cantidad, despliegan la potencialidad y la materializan.

Tanto las conquistas posturales (sostén cefálico, posición sedente, posición de pie) como las posturas intermedias (movimientos que permiten el pasaje de una postura a otra) y el movimiento (rolado, reptado, marcha, carrera) son posibles debido a la estabilidad postural que resulta de los complejos sistemas de equilibrio estático y dinámico. La estabilidad postural tiene su correlato psíquico, se traduce en sensaciones de bienestar, calma, seguridad y autoconfianza. Además de estas vivencias subjetivas que experimentan niños y niñas, la vivencia de calma y seguridad se proyecta en la persona adulta (por el carácter contagioso de las emociones), lo que amplía la confianza en las posibilidades asertivas del movimiento.

Por el contrario, la inestabilidad postural, los importantes esfuerzos reequilibratorios y la ruptura de la melodía cinética por las variaciones bruscas del tono se traducen en sensaciones de malestar, miedo y angustia, lo que retrae la proyección de la acción en el medio y disminuye la intención exploratoria. Desde el punto de vista de la persona adulta que acompaña, también por efecto del contagio emocional, la vivencia de miedo y angustia puede conllevar una disminución de la confianza en las posibilidades del niño o la niña y, por tanto, a una tendencia a limitar la acción a través de conductas de sobreprotección.

## La comunicación

Este organizador refiere al campo de la comunicación que tiene sus orígenes en las reacciones tónico-emocionales que ofician de llamados hacia el entorno y que fundan las primeras matrices de comunicación sobre las que se moldearán los vínculos futuros.

Los aportes teóricos de Wallon son centrales en este tópico, el movimiento tónico, a saber, la capacidad del tono de fluctuar, se constituye en el recurso privilegiado de adaptación al medio.

Las impericias que definen al recién nacido —la ausencia del lenguaje articulado y del movimiento voluntario— se ven ampliamente compensadas por el gran desarrollo de los recursos tónico-emocionales que permiten comunicar al entorno las necesidades para que este las resuelva.

Las variaciones de la sensibilidad extero, intero y propioceptiva se expresan en términos de un aumento de tono registrado como malestar psíquico, y un descenso de tono, registrado como bienestar psíquico. Los íntimos vínculos entre las variaciones tónicas y la expresión emocional —la capacidad del tono para movilizar emociones y que estas, por el efecto del contagio, acerquen a otras personas a resonar en la misma sintonía— es la llave con la que el recién nacido cuenta para satisfacer sus apremiantes necesidades. Se establece así un interjuego entre la hipertonia de llamada y la hipotonía de distensión. O sea, las necesidades producen variaciones del tono, el tono moviliza las emociones (positivas o negativas), las emociones operan por contagio convocando otras personas significativas, que gestionan y satisfacen las necesidades del bebe o de la beba.

De Ajuriaguerra, basado en los aportes de Wallon, acuña el concepto de *diálogo tónico* para dar cuenta de la particular modalidad comunicacional que se establece a partir del tono como material de intercambio. En palabras del autor:

Lo que yo llamo diálogo tónico es bastante concreto. Esta noción corresponde al proceso de asimilación, y sobre todo de acomodación, entre el cuerpo de la madre y el cuerpo del niño; el niño sostenido por la madre se interesa muy precozmente en un intercambio permanente con las posturas maternas; con su movilidad, busca su confort en los brazos que le mantienen. Mantener no significa estado fijo de mantenimiento, sino acomodación recíproca. El niño puede cambiar de postura para encontrar una sensación de bienestar, o para encontrar formas de regulación de la proximidad y de la distancia [...] o aun para expresar cualquier cosa. (De Ajuriaguerra, 1986)

Sobre esta matriz de diálogo originario se inscribirán los nuevos recursos de comunicación que se construyen progresivamente y que tienen en el lenguaje articulado verbal su expresión más compleja.

La estabilidad relativa del *partenaire* es fundamental para el desarrollo de los tres organizadores [apego, exploración, comunicación]. De hecho, el niño se apega porque el primer objeto de exploración es el adulto, sus características de sostén y apoyo y su capacidad para recibir señales y emitir respuestas satisfactorias. (Chokler, 1994, p. 96)

## El orden simbólico

El orden simbólico representa al entramado simbólico que, como producto de la cultura, define para cada contexto sociohistórico el conjunto de normas, reglas, valores, prácticas que ordenan en los espacios cotidianos, los modos en los que se modelan las prácticas con el cuerpo.

Las estructuras de filiación, de pertenencia grupal, de raigambre social y territorial, la significación cultural de género, del apellido y la elección de los nombres se entretajan con los mitos, las leyendas, los relatos que hacen a la historia familiar y comunitaria. La ley, la norma la determinación de qué y a quiénes está permitido o tolerado y a quiénes prohibido, con las consecuentes sanciones asignadas frente a la transgresión, dependen del lugar de cada individuo en esa trama, de la misma manera que su posicionamiento como objeto o como sujeto. (Chokler, 2017, pp. 50-51)

Podemos ejemplificar algunos de los modos en los que se expresa el orden simbólico de esta manera:

- *Las orientaciones que derivan de las disciplinas científicas.* Por ejemplo, pecho a demanda o pecho cada tres horas.
- *Los mitos familiares.* Por ejemplo, «hay que dejarlo llorar para que no agarre mañas».
- *El ordenamiento jurídico vigente.* Por ejemplo, la duración de las licencias por lactancia o de las licencias por paternidad.

## El proceso de constructividad corporal

El proceso de constructividad corporal, también llamado «proceso de construcción del cuerpo» o «proceso de desarrollo psicomotor», refiere, en términos generales, al modo particular en el que se integran las dimensiones psíquicas y motoras.

Según González (2009), en las diferentes definiciones de *psicomotricidad* que dan cuenta de su objeto de estudio, podemos identificar dos grupos de palabras que representan a dos disciplinas específicas (Figura 9).

De este modo, la psicomotricidad puede ser definida como una disciplina que encuentra su especificidad en el particular lugar de integración de la dimensión orgánica y psíquica del movimiento; ese lugar particular de integración es la estructura psicomotriz, es decir, el cuerpo (Figura 10).

El cuerpo, entonces es, según González (2009), el «lugar de particular integración estructural neurofisiológica y psíquica, llevada a cabo a lo largo de un recorrido histórico que configura en una unidad relacional aquello que, siendo del orden de la especie humana, se significa estructurando al sujeto» (p. 13).

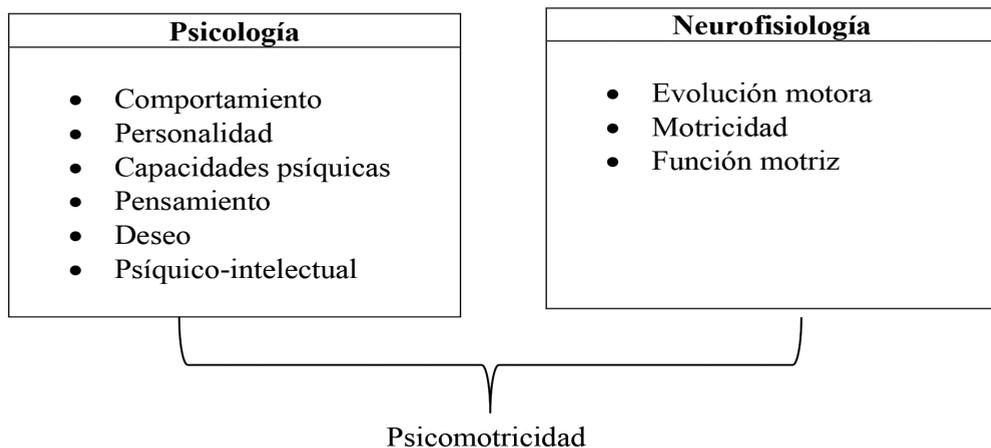


Figura 9. Componentes específicos de la psicomotricidad.  
Elaborada a partir de González (2009).

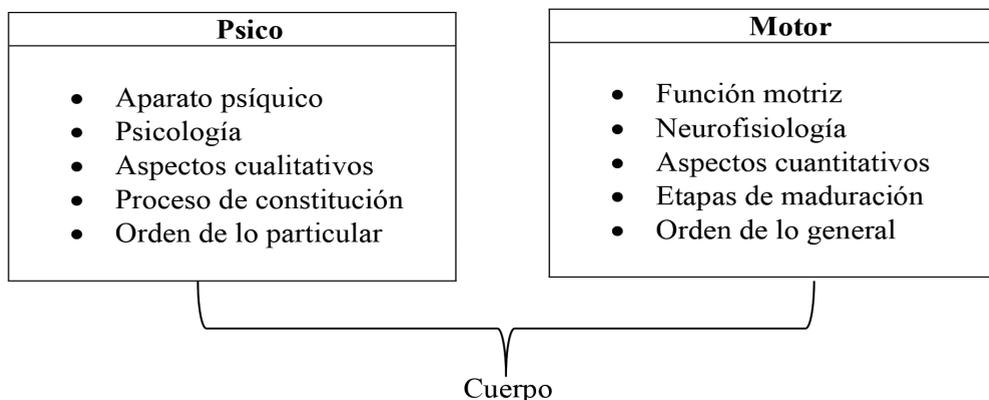


Figura 10. El cuerpo en la psicomotricidad.  
Elaborada a partir de González (2009).

A efectos de dar cuenta del proceso de constructividad corporal y su inscripción en cierta cronología, González (2009) recurre al concepto de *índice de la constructividad corporal*. Este concepto de índice se desmarca de los conceptos de fases o etapas, por su interés en subrayar que cada uno de ellos no comienza y termina para dar lugar al siguiente, sino que las nuevas posibilidades que ofrece cada nuevo índice se incorporan articuladamente con las posibilidades del anterior.

Es así que el índice tónico —correspondiente a los primeros tiempos de la vida y base de todo el desarrollo afectivo y cognitivo ulterior— incorpora *a posteriori* los recursos que ofrece el índice instrumental —resultado de la maduración neuro-muscular y el acceso al uso del cuerpo como instrumento de acción concreta en el espacio y con relación a los objetos— y, finalmente, el cuerpo cognitivo —que aporta la potencialidad de la función simbólica para transformar definitivamente el hacer en un saber hacer— (Figura 11).

### 1.º índice: cuerpo tónico

Los recursos privilegiados del cuerpo refieren a:

- los reflejos y
- las variaciones tónico-posturales.

Se produce el relevo del cuerpo tónico por el cuerpo instrumental debido a los procesos madurativos que posibilitan la emergencia de los primeros movimientos clónicos intencionales, que corresponden con la prensión de objetos a partir de la coordinación óculo-manual.

### 2.º índice: cuerpo instrumental

Los recursos privilegiados del cuerpo son los del movimiento clónico, esto es, el desplazamiento de un segmento del cuerpo o de todo el cuerpo en el espacio. En este sentido, los procesos de maduración neurológicos consolidan nuevas conquistas motoras que permiten realizar movimientos cada vez más complejos.

Se produce el relevo del cuerpo instrumental por el cuerpo cognitivo debido a la emergencia de la función simbólica que permite anticipar la acción con la mediación de la representación.

### 3.º índice: cuerpo cognitivo

Con el acceso de la función simbólica el movimiento es ya representado; a la acción le precede la planificación, con lo que el movimiento alcanza la mayor complejidad posible para la especie.

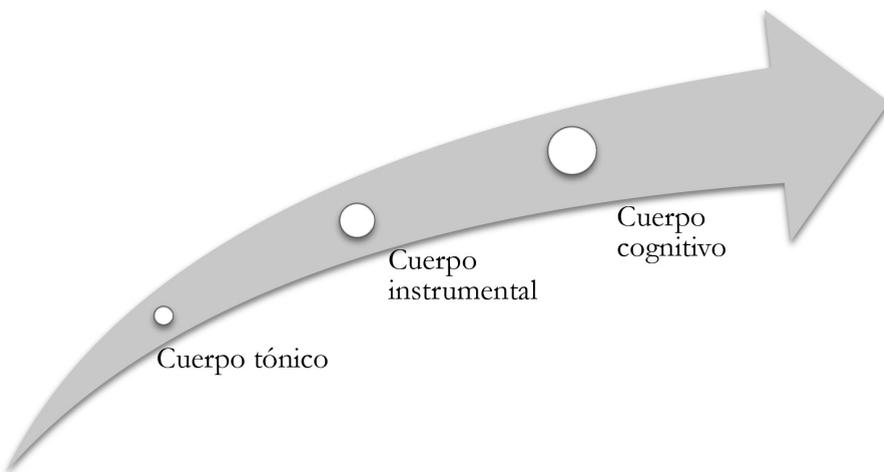


Figura 11. *Proceso de constructividad corporal*. Elaborada a partir de González (2009).

En síntesis, en palabras de González (2009): «El cuerpo es una estructura tónica, instrumental y cognitiva; según las situaciones privilegia en sus relaciones variables que corresponden a uno u otro aspecto. No implican la exclusión o separación sino por el contrario hay permanentemente una inclusión» (p. 21).

Esta conceptualización del cuerpo resulta de gran valor para nuestra disciplina y orienta la observación y el análisis de las producciones corporales en los diferentes ámbitos de intervención.

### Viñeta de discusión 1

Culturalmente, que un niño «*camine, marche*», da cuenta de que todo va bien en la vida. También que un niño se pare, que esté bien parado, indica que tiene un buen apoyo, una buena base; pararse y caminar implica ante todo haber tomado una posición. En la familia la marcha es vivida como un acontecimiento fundamental. Caminar implica una conquista postural, espacial y subjetiva.

Sabemos por la experiencia, que la escena del caminar se anticipa en la mirada de los padres, a la cual el bebé responde con sus posibilidades madurativas y con sus ganas y deseo de andar. Escena que cuestiona a los padres y al bebé, pues ambos deben «*correr el riesgo*».

¿Qué es lo que viene a cuestionar la escena del caminar?

A los padres, les pone en acto las posibilidades físicas y subjetivas de su hijo, de largarse a la aventura de vivir, separarse, desprenderse, hacer con su cuerpo más allá del cuerpo materno, más allá de la mirada materna.

Al bebé, le cuestiona la espacialidad de su cuerpo respecto del Otro y como efecto de la misma experiencia, una vía de acceso a la constructividad corporal, al dominio y la apropiación subjetiva de la motricidad. A la proyección de los objetos en el espacio, que fue experimentando con el soltar, tirar, alejar, se le agrega ahora la posibilidad de tomar distancia con todo su cuerpo, desprenderse del cuerpo materno que como diálisis externa le servía de locomoción, desplegando su deseo de ir más allá de los dominios maternos. (Rodríguez, 2009, p. 33)

**A partir del análisis de la viñeta de discusión 1, responde las siguientes preguntas:**

- ¿Qué análisis particular realiza la psicomotricidad de la conducta motora de la marcha?
- ¿Cuáles son los instrumentos de análisis psicomotor que puedan dar respuesta a la comprensión de un retraso en la adquisición de la marcha?

**Una vez finalizada la lectura de este capítulo, responde las siguientes preguntas:**

- ¿Cómo defines el desarrollo psicomotor?
- ¿Cuál consideras que es el aporte específico de la teoría de los organizadores del desarrollo psicomotor?
- ¿Cómo defines el proceso de constructividad corporal?

## Referencias bibliográficas

- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. y Wall, S. (2015). *Patterns of attachment. A Psychological Study of the Strange Situation*. Classic Edition. Psychology Press.
- Ainsworth, M. y Bell, S. (1970). Apego, exploración y separación, ilustrados a través de la conducta de niños de un año en una situación extraña. En J. Delval (Comp.), *Lecturas de psicología del niño*, Vol. 1, 1978. Alianza.
- Bowlby, J. (2009). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Paidós.
- Chokler, M. (2017). *La aventura dialógica en la infancia*. Ediciones Cinco.
- Chokler, M. (1994). *Los organizadores del desarrollo psicomotor*. Ediciones Cinco.
- De Ajuriaguerra, J. (1993). *Manual de psiquiatría infantil*. Masson.
- De Ajuriaguerra, J. (1986). Organización neuropsicológica de las funciones: de los movimientos espontáneos al diálogo tónico postural y a las formas precoces de comunicación. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias* n.º 23.
- González, L. (2009). *Pensar lo psicomotor. Apuntes para el proceso de constructividad corporal*. EDUNTREF.
- Grossman, K. (1995). Evolution and history of attachment research. En S. Goldberg, R. Muir, y J. Kerr (Eds.), *Attachment theory: Social developmental and clinical perspectives* (pp. 85-122). Analytic Press.
- Main, M. y Solomon, J. (1986). Discovery of a new, insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. En T. B. Brazelton y M. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy*. Ablex.
- Rodríguez, M. (2009). Algunas puntuaciones acerca del caminar: entre el deseo y el equipamiento. *Cuerpo Psm*, 5, 31-33.
- Slade, A. (1999). Representation, symbolization, and affect regulation in the concomitant treatment of a mother and child: Attachment theory and child psychotherapy. *Psychoanalytic Inquiry*, 19(5), 797-830.

## Lecturas complementarias

- De Ajuriaguerra, J. (1993). Ontogénesis de las posturas. Yo y el otro, *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, 45, 19-20.
- Moneta, M. (2014). Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Revista Chilena de Pediatría*, 85(3), 265-268.
- Pikler, E. (1969). *Moverse en libertad*. Narcea.
- Wallon, H. (1975). *Los orígenes del carácter en el niño*. Nueva Visión.

## Otros recursos...

Link sugerido: <https://thepiklercollection.weebly.com/>

Martino, B. (Dir.) (2009). *Lóczy, a place to grow*. [Documental en archive de video]. Francia: Geneviève Appell. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=3eMnOsoK2Ws>

# Las funciones psicológicas superiores: instrumentos de la inteligencia

*Nadie es tan indefenso como el bebé humano y en esa indefensión está nuestra gloria, ya que significa que las actividades de la especie [...] se han convertido en demasiado numerosas, demasiado complejas, demasiado infrecuentemente repetidas para que queden fijadas en la estructura nerviosa antes del nacimiento; consecuencia de ello es el largo período posterior al nacimiento y anterior a que el niño alcance las capacidades humanas completas. Es una máxima de la biología (y también una frecuente lección de la observación común) que mientras un organismo es inmaduro y plástico puede aprender, puede cambiar, puede elevarse a un mayor desarrollo; y así debemos a la infancia el rango de la especie humana.*

(SHINN, 1900, p. 33)

### Objetivos del capítulo

- Conceptualizar las funciones psicológicas superiores.
- Ubicar la importancia del estudio de estas funciones para el campo psicomotriz.
- Retomar los conceptos de *aprendizaje* y *desarrollo* en el marco del estudio de las funciones psicológicas superiores.

La cognición comprende los procesos por los cuales el ser humano capta, procesa, almacena y utiliza la información que recibe, y el desarrollo cognitivo alude a los cambios que ocurren en la cognición a lo largo del curso de la vida. En otros términos, *cognición* y *desarrollo cognitivo* refieren a cómo se produce y cómo se transforma el conocimiento que el ser humano logra de sí mismo y del medio. Así, dentro del marco de posibilidades y restricciones que impone la herencia biológica, el conocimiento se construye en los intercambios que se producen con el entorno, a partir de la mediación de instrumentos culturales.

El desarrollo neuropsíquico incluye el desarrollo del sistema nervioso y el de las funciones cognitivas asociadas. El sistema nervioso es el sustrato biológico sobre el que se construyen las funciones y su desarrollo implica la diferenciación y la especialización del

tejido. Entre las funciones cognitivas es posible identificar funciones mentales básicas y funciones de mayor complejidad, como las funciones ejecutiva<sup>7</sup> y las funciones psicológicas superiores<sup>8</sup>.

Los procesos psicológicos básicos están regulados por mecanismos biológicos y son compartidos con otras especies; se trata de formas elementales de memorización, actividad perceptiva, motivación, etcétera. Mientras que las funciones básicas circunscriben las respuestas del hombre a reacciones simples y automáticas, las funciones psíquicas superiores son el resultado de la articulación de determinantes biológicos, sociohistóricos y culturales, y permiten formas de adaptación más complejas, exclusivas del ser humano. Tanto el lenguaje como la actividad práctica constituyen instrumentos mediadores en el desarrollo psíquico.

## Conceptualización de las funciones psicológicas superiores

- Desde la teoría sociohistórica, Vygotski (2009) destaca el papel que la interacción social desempeña en el desarrollo cognitivo. Las ideas centrales de su teoría pueden presentarse en forma sintética de la siguiente manera:
- Los procesos psicológicos superiores tienen un origen histórico y social, es decir, se originan en el contexto de relaciones interindividuales y luego se internalizan.
- Los instrumentos de mediación desempeñan un papel central en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

Por tal motivo, en sus investigaciones, Vygotski busca comprender el psiquismo y, en especial, las jerarquías que se establecen en su funcionamiento. Plantea la existencia de un modo de funcionamiento privativo del ser humano, estrechamente asociado al ambiente cultural compartido por todos los integrantes de la especie. Para ello, describe la emergencia de estructuras mentales específicas y propone la teoría de las funciones psicológicas superiores.

Estas funciones refieren a la conducta humana en sus manifestaciones inteligentes y son el resultado de una síntesis compleja entre el desarrollo anatómo-fisiológico y la experiencia humana; se apoyan en procesos elementales, aunque estos no son condición suficiente para su desarrollo. Así, las funciones psicológicas superiores no son la evolución natural de las funciones psicológicas básicas, sino que deben ser conceptualizadas como formas psíquicas diferentes. Otra característica importante de estas funciones es que se consolidan en una etapa avanzada de la filogénesis y de la ontogénesis. Sobre el concepto de *procesos mentales superiores* o *funciones psicológicas superiores*, Kozulin (1994) afirma:

---

7 Las funciones ejecutivas involucran un conjunto de procesos complejos que guían el comportamiento del ser humano hacia una meta. Entre otros aspectos, comprenden: la planificación, la memoria operativa, la velocidad de procesamiento, la flexibilidad cognitiva, el razonamiento abstracto, la formación de conceptos, la toma de decisiones, el control inhibitorio y la monitorización de procesos (Gómez Beldarrain y Tirapu Ustároz, 2012).

8 Las expresiones: funciones psicológicas superiores, funciones psíquicas superiores y procesos psíquicos o psicológicos superiores refieren a lo mismo.

Los procesos mentales superiores del ser humano, son funciones de actividad mediada [...] Los procesos mentales superiores, como el pensamiento verbal, la memoria lógica y la atención selectiva difieren cualitativamente de los procesos naturales, inferiores, de memoria, atención e inteligencia, cuyo nombre comparten. La función mental superior no se desarrolla como continuación directa de su correspondiente función elemental, lo cual hace que constituya un nuevo tipo de formación psicológica. En la ontogénesis ambos tipos de funciones se encuentran estrechamente entrelazadas. Este hecho ha confundido muchas veces a los investigadores porque crea la ilusión de que las funciones mentales superiores son una extensión directa de las inferiores. (p. 113)

Vygotski (1982) enuncia tres principios fundamentales que vertebran la neuropsicología contemporánea: las funciones psicológicas superiores tienen una génesis social, una estructura sistémica y una localización dinámica. Al respecto, Luria (1984), discípulo de Vygotski, señala que:

Las funciones psíquicas superiores son el resultado del complejo desarrollo histórico social. Estas funciones se han ido formando bajo la influencia de la actividad objetal de los hombres, en el proceso de relación entre ellos y, prácticamente, consisten en sistemas funcionales múltiples, que se apoyan en el complejo de zonas del córtex cerebral, y trabajan conjuntamente. Nosotros sabemos que la percepción de los objetos se lleva a cabo con la participación muy estrecha de los movimientos de los ojos que «palpan» el objeto y destacan sus rasgos más informativos, y del lenguaje, que relaciona el objeto percibido con una determinada categoría. Esto permite apreciar la complejidad de la estructura funcional de un acto aparentemente tan simple como es la percepción óptica. (p. 16)

En otro de sus textos, Luria (1977) plantea:

Las funciones psíquicas superiores del hombre constituyen complejos procesos autorregulados, sociales por su origen, mediatizados por su estructura, conscientes y voluntarios por el modo de su funcionamiento. [...] A diferencia del animal, el hombre nace y vive en un mundo de objetos creados por el trabajo social y en un mundo de personas con los que entabla determinadas relaciones. Esto, desde su comienzo, forma sus procesos psíquicos. Los reflejos naturales del niño (de succionar, asir, atrapar y otros) se reorganizan radicalmente por la acción del trato con los objetos. Se forman nuevos esquemas motores que crean una especie de ‘molde’ de estos objetos, los movimientos se van sometiendo a las propiedades objetivas de ellos. Lo mismo se debe decir de la percepción humana, que se forma bajo el influjo directo del mundo objetivo de las cosas, las cuales poseen origen social. (p. 34)

En tanto las funciones psicológicas superiores no son innatas, sino que son funciones aprendidas, su desarrollo se encuentra mediado por la vida social y la cultura. Por ello la génesis de los procesos psicológicos superiores debe ubicarse en la interacción social, por fuera de la persona concreta. Este concepto resulta de gran valor para el campo de la psicomotricidad porque subraya la importancia que el entorno tiene en el desarrollo

de las funciones psicológica superiores. La vulnerabilidad biológica con la que nace el ser humano —vulnerabilidad que por otra parte determina una dependencia absoluta de su entorno en las primeras etapas de la vida— se acompaña, entonces, de la posibilidad de asimilar la experiencia cultural a lo largo de su ontogénesis, potencialidad esta que constituye una novedad en la evolución.

En síntesis, las funciones psicológicas superiores son funciones privativas del ser humano, se originan en el contexto de relaciones interindividuales y, como se expone a continuación, luego se internalizan.

Vygotski (1982) profundiza en el carácter social del desarrollo de las funciones psíquicas superiores:

Estudiando los procesos de las funciones superiores en niños, hemos llegado a una conclusión sorprendente para nosotros: cada forma superior de conducta aparece, en su desarrollo, dos veces en escena: inicialmente como una forma colectiva de la conducta, como una función interpsicológica y después como una función intrapsicológica, como medio conocido de la conducta. Nosotros no notamos este hecho porque es demasiado cotidiano y estamos ciegos a él. (p. 115)

Esta cita orienta con relación a cuáles son los mecanismos psicológicos concretos implicados en la génesis social de las funciones psicológicas superiores. Así, estas funciones aparecen en dos planos: primero en el social —interpsicológico— y luego en el individual —intrapsicológico—.

En las primeras etapas de su desarrollo, los procesos psíquicos superiores son compartidos entre los seres humanos; dicho de otra forma, son procesos interpsíquicos y solo luego se tornan intrapsíquicos. Este movimiento recibe el nombre de *internalización* y es definido por Vygotski (2009) como «[...] la reconstrucción interna de una operación externa» (p. 92), y agrega que «[...] la internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana, la base del salto cualitativo de la psicología animal a la humana» (p. 94).

De esta manera, el autor propone el desarrollo de procesos psicológicos superiores en el plano individual o intrapsicológico, a partir de la internalización de procesos sociales que ocurren en el plano social o interpsicológico y que están mediados semióticamente. En este proceso se utilizan símbolos y signos intermediarios, que pueden ser internos y externos.

Resulta necesario destacar que no es un simple traspaso de una función externa a un plano interno preexistente, sino que es justamente este movimiento el que crea el plano interno. En otras palabras, el proceso de internalización debe entenderse como un proceso generador de conciencia, y no simplemente como la recepción en la conciencia de operaciones psicológicas externas.

Las funciones psíquicas superiores tienen su base orgánica en el sistema nervioso y dependen de la maduración, diferenciación y especialización progresiva del tejido. Ahora bien, estos procesos no son independientes de la experiencia, o sea, de la actividad cultural. Asimismo, es necesario señalar que la indemnidad del sistema nervioso es una condición necesaria, pero no suficiente para el desarrollo de las funciones de alta integración cortical. Con relación a la manifestación de las funciones, Clanet y Laterrasse (1974) retoman planteos de Wallon y expresan que:

Es indispensable tener presente el basamento fisiológico. [...] No obstante, tener presente el basamento fisiológico no significa convertir el pensamiento en un epifenómeno como tendería a hacerlo el mecanicismo, pues si bien el basamento fisiológico es una «condición», no es en ningún caso responsable de la totalidad de las reacciones humanas ya que en ese caso la psicogénesis tendría un desarrollo automático. Es el medio por lo tanto lo que permite a la función manifestarse cuando esta alcanza su maduración. Esto no implica que el estudio del basamento fisiológico pueda ser prescindible, puesto que siempre está en juego. (p. 16)

Lejos de desestimar los procesos de maduración implicados, esta cita pone en evidencia que el despliegue funcional necesariamente ocurre asociado a la actividad cultural, actividad que, además, en los primeros momentos de la vida, se transmite gracias a la colaboración entre el mundo adulto y el mundo infantil.

Cabe destacar también que si bien la corteza cerebral es el asiento anátomo-funcional de las funciones psicológicas superiores, estas no se encuentran localizadas en centros aislados, sino que forman una red de interconexiones neuronales; en otros términos, constituyen sistemas funcionales que involucran distintas regiones del cerebro que cooperan de manera sinérgica. En consecuencia, no es posible relacionar en forma definitiva una función y un sector cerebral. Esta característica también las distingue de las funciones mentales inferiores que se encuentran en áreas cerebrales más definidas. A continuación, se presentan las características de las funciones psicológicas superiores que las distinguen de los elementales. Las funciones psicológicas superiores:

- Son específicas del ser humano. Se constituyen en la vida social.
- Están reguladas concientemente o lo estuvieron en algún momento de su desarrollo (aunque el ejercicio sistemático automatiza su ejecución).
- Utilizan formas de mediación semiótica en su organización.

Retomando planteos expuestos en capítulos anteriores, el desarrollo de las funciones de alta integración cortical se asocia a la maduración y al aprendizaje. El intercambio activo con el entorno posibilita, por un lado, el aprendizaje, o sea, el establecimiento de conexiones sinápticas duraderas (Rebollo, 2004) y, por otro, el despliegue funcional. Estos procesos permiten la adaptación progresiva del ser humano a su entorno.

¿Cuáles son las funciones psicológicas superiores? La Tabla 7 se presenta a efectos de facilitar la comprensión de las funciones a las que se hace referencia. Aun así, es necesario señalar que el desarrollo de estas funciones ocurre en forma sistémica y no como entidades o unidades separadas e independientes.

**Tabla 7. Funciones psicológicas superiores.**

Funciones psicológicas superiores
<ul style="list-style-type: none"><li>• Atención</li><li>• Memoria</li><li>• Lenguaje</li><li>• Gnosias</li><li>• Praxias</li><li>• Lectoescritura</li><li>• Habilidades lógico-matemáticas</li></ul>

Las funciones antes mencionadas se encuentran interrelacionadas; su alto grado de complejidad determina que su estudio demande la articulación de varias disciplinas. La atención y la memoria son funciones que transversalizan el despliegue de las demás funciones.

La psicomotricidad se ocupa particularmente de las funciones que están implicadas en la organización del movimiento, es decir, de las gnosias y de las praxias. La fonoaudiología y la psicopedagogía trabajan especialmente los procesos vinculados al lenguaje y la lectoescritura. La psicopedagogía se ocupa, igualmente, de las habilidades lógico-matemáticas. Reiteramos que estas funciones trabajan de manera interconectada, y por eso no es posible aislarlas totalmente, pues estos procesos se expresan globalmente y su abordaje no puede eludir esta articulación.

Es posible establecer algunas diferencias entre las funciones psicológicas superiores. Estas diferencias se relacionan con el modo en que las funciones se constituyen y con las características de las funciones en cuestión (Kozulin, 1994).

Algunas de las funciones psicológicas superiores solo se adquieren por un esfuerzo deliberado y en el contexto de procesos instituidos específicamente. Por ejemplo, el dominio de la lectoescritura no se logra en el marco de la socialización general, sino que se desarrolla a partir de la enseñanza sistemática, típicamente en procesos de escolarización.

En cuanto a las características o propiedades distintivas de las funciones, se señala que algunas utilizan instrumentos de mediación con mayor independencia del contexto. A modo de ejemplo, se menciona el dominio de la escritura, que requiere un manejo voluntario, conciente del lenguaje y de las reglas propias del código. De este modo, mientras algunas de las funciones psicológicas superiores se adquieren en la vida social general y comparten, en este sentido, cierto grado de universalidad, otras requieren de intercambios sociales específicos.

Es posible afirmar entonces que la distinción entre funciones psíquicas básicas y funciones psicológicas superiores se ubica en la frontera entre lo heredado, común a la especie, y lo adquirido culturalmente, mientras que la discriminación a la interna de los propios procesos psicológicos superiores se sitúa en el dominio sociocultural (Wertsch, 1993).

# El desarrollo de las funciones psicológicas superiores en contexto

Vygotski reconoce que la cognición se apoya en mecanismos de orden biológico, pero afirma que, para comprender los procesos implicados en el desarrollo del ser humano, es necesario explicar cómo un organismo que es inmaduro desde el punto de vista biológico se apropia de los instrumentos de la cultura, en otras palabras, de los instrumentos que emergen en la actividad social.

Para avanzar en la comprensión de este fenómeno, es importante precisar que, en la ontogénesis, el desarrollo es un proceso único, en el que se entrelazan dos líneas: una cultural y otra natural o biológica. La primera de estas líneas está asociada a la experiencia y al dominio de los instrumentos y recursos de la cultura, mientras que la segunda se vincula con la maduración y el crecimiento; si bien estas dos líneas operan juntas, son diferentes. Mientras no existen dificultades ligadas a cualquiera de ellas, la distinción entre ambas no resulta evidente.

Esta diferenciación se torna particularmente clara en algunas situaciones. Un ejemplo de esto lo constituye el problema del fracaso escolar en contextos socioeconómicos deficitarios, es decir, en contextos de vulneración de derechos. Las dificultades de aprendizaje que presentan niños y niñas que viven en estos contextos son interpretadas habitualmente como dificultades de aprendizaje específicas o primarias. Sin embargo, tomando en cuenta las consideraciones realizadas en este capítulo, la fragilidad en la adquisición de los instrumentos que sostienen los aprendizajes no puede ser explicada únicamente desde la dimensión biológica, en tanto las condiciones concretas de existencia de las personas condicionan fuertemente su desarrollo. El dominio satisfactorio de estos instrumentos no ocurre en forma automática por la maduración, requiere de un entorno que las demande y las propicie.

Así, en tanto el desarrollo de las funciones psicológicas superiores depende de la experiencia, es razonable esperar diferencias en este desarrollo según contextos culturales disímiles. Es posible afirmar entonces que el funcionamiento cognitivo adquiere características distintivas a causa de la participación del ser humano en determinada cultura y en determinado grupo social.

Las condiciones concretas de existencia de determinados grupos sociales imponen circunstancias de ingreso al sistema educativo desventajosas, y esta desigualdad social se traduce luego en desigualdad escolar. Aun así, en una lectura reduccionista del problema, la distribución diferencial de los logros escolares en función del contexto socioeconómico al que pertenecen niños y niñas es explicada habitualmente desde la dimensión orgánica únicamente, sin considerar las condiciones de vida de las familias. Las explicaciones que se elaboran sobre las causas del fracaso escolar en contextos socioculturales vulnerados no es una preocupación menor, ya que es partiendo de estas premisas que se diseñan políticas públicas orientadas a abordar el problema (de Pena y Diez, 2022).

En síntesis, a lo largo de este capítulo se ha enfatizado que las funciones psicológicas superiores son funciones específicamente humanas que permiten la adaptación activa al entorno, sobre la base de intercambios progresivamente más complejos con el medio. Estas funciones se internalizan en el curso del desarrollo y para su despliegue dependen de la experiencia social, es decir, de la participación de la persona en actividades compartidas. Para finalizar, interesa señalar que la vida cultural, apoyada en la dimensión orgánica, genera un proceso de desarrollo particular, específico del ser humano.

## Viñeta de discusión 1

Vygotski (2009) trabaja el desarrollo del gesto indicativo como ejemplo del proceso de internalización. De acuerdo con Bates, Camaioni y Volterra (1975), los gestos comunicativos en los primeros tiempos más importantes son:

*Los protodeclarativos.* Son gestos a los que recurre el niño o la niña para convocar la atención de las personas de su entorno en relación con una situación que quiere compartir.

*Los protoimperativos.* Son gestos utilizados por niños y niñas, dirigidos a las personas de su entorno con la intención de solicitar un objeto o ayuda en determinada situación.

Típicamente, estos gestos son los señalamientos: extender el dedo índice hacia algo o alguien (por ejemplo, un niño señala un juguete porque quiere que se lo acerquen —gesto protoimperativo— o señala un perro en la calle para que la persona adulta comente la situación —gesto protodeclarativo—). La mayoría de los niños y las niñas comienzan a realizar estos gestos de manera intencional (se utilizan esquemas como medios orientados a un fin) entre los 9 y los 12 meses. Los gestos protoimperativos preceden en su aparición a los protodeclarativos, al constituir estos últimos un tipo de conducta más compleja. ¿Cómo se da el desarrollo cultural del niño y de la niña? ¿Cómo es que estos gestos adquieren un sentido compartido?

Los gestos protoimperativos y los protodeclarativos juegan un papel importante en el desarrollo del lenguaje. A modo de ejemplo, se presenta la siguiente viñeta referida al desarrollo del gesto protoimperativo.

Una niña intenta tomar un juguete que se encuentra a una distancia considerable, fuera de su alcance. Extiende sus brazos en dirección al objeto, sin éxito; con sus dedos realiza un movimiento de prensión que fracasa. En este momento, el padre observa la situación y significa el movimiento de su hija como una indicación, acude en su ayuda y le acerca el objeto que intentaba tomar. Se produce un giro muy importante en la escena. Este movimiento inicial dirigido al objeto se convierte en gesto para el otro. En situaciones similares posteriores, la niña recurrirá a este movimiento, transformado en gesto, a partir del cual busca la ayuda de su entorno.

¿Qué ha sucedido aquí? El movimiento realizado por la niña, que inicialmente estaba dirigido al objeto, se transforma y se dirige a una persona, y adquiere el estatus de gesto al servicio de la relación con las personas de su entorno: el intento de prensión fracasada se convierte en una indicación. En esta escena, la niña es la última en comprender el sentido de su gesto. Es el entorno, encarnado en personas concretas que interactúan cotidianamente con ella, el que dota de sentido su movimiento. Dicho de otro modo, el gesto es indicativo primero para su padre, y en segundo momento para la propia niña; el significado del gesto existe primero para las personas del entorno y luego para el niño o la niña.

A partir del análisis de la viñeta de discusión 1, responde las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las funciones psicológicas superiores implicadas en esta escena?
- ¿Puedes explicar el concepto de *internalización* de Vygotski?

### Viñeta de discusión 2

La gente no sólo posee herramientas mentales, ellos son también poseídos por ellas. Los medios culturales —el habla en particular— no son externos a nuestras mentes, sino que crecen dentro de ellas, de ese modo creando una «segunda naturaleza». Lo que Luria y Vygotski pensaban es que el dominio de los medios culturales transformará nuestras mentes: un niño que ha dominado la herramienta cultural del lenguaje nunca será el mismo niño [...] Así, personas pertenecientes a diferentes culturas literalmente pensarían de maneras diferentes, y la diferencia no estaría confinada al contenido del pensamiento sino también a la manera de pensar. (Van der Veer y Valsiner, 1993, p. 225)

A partir del análisis de la viñeta de discusión 2:

- Identifica y explica los diferentes conceptos que aparecen en la cita.
- Discute el valor de la cultura en la construcción del pensamiento.

Una vez finalizada la lectura de este capítulo, responde las siguientes preguntas:

- ¿Qué entiendes por *funciones psicológicas superiores*?
- ¿Cuáles son las principales características de las funciones psicológicas superiores?
- ¿Por qué consideras relevante el abordaje de estas funciones para la psicomotricidad?

## Referencias bibliográficas

- Bates, E., Camaioni, L. y Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21(3), 205-226.
- Clanet, C. y Laterrasse, C. (1974). Un reencuentro con Henri Wallon. En C. Clanet, C. Laterrasse y G. Vergnaud. *Dossier Wallon-Piaget* (pp. 11-36). Granica.
- de Pena, L. y Diez, M. (2022). La escuela ante el fracaso escolar en contextos de inequidad: entre mandatos sociales y respuestas medicalizadas. *Praxis educativa UNLPam*, 26(1), E-ISSN 2313-934X, 1-18. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260116>
- Gómez Beldarrain, M. y Tirapu Ustárroz, J. (2012). Neuropsicología de la corteza prefrontal y funciones ejecutivas: una visión panorámica. En J. Tirapu Ustárroz, A. García Molina, M. Ríos Lagos y A. Ardila (Eds.), *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas* (pp. 1-18). Viguera.
- Kozulin, A. (1994). *La psicología de Vygotski. Biografía de unas ideas*. Alianza.
- Luria, A. R. (1984). La neuropsicología y su importancia para la psicología y la clínica. En E. Cairo (Comp.), *La neuropsicología una nueva rama del conocimiento psicológico*. Tomo II. Pueblo y Educación.
- Luria, A. R. (1977). *Las funciones corticales superiores del hombre*. Orbe.
- Rebollo, M. A. (2004). *Dificultades del aprendizaje*. Prensa Médica Latinoamericana.
- Shinn, M. (1900). *The biography of a baby*. Boston and New York, Houghton, Mifflin and company.
- Van der Veer, R. y Valsiner, J. (1993). *Understanding Vygotsky: a quest for synthesis*. Wiley-Blackwell.

Vygotski, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Vygotski, L. S. (1982). El significado histórico de la crisis en la psicología. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas*. Tomo I. Aprendizaje Visor.

Wertsch, J. (1993). *Voices of the mind. The sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.

## Lecturas complementarias

Akhutina, T. (2002). L. S. Vygotski y A. R. Luria: la formación de la neuropsicología. *Revista Española de Neuropsicología*, 4, 2-3, 108-129.

Álvarez Espinoza, A. y Balmaceda, C. S. (2018). El concepto dialéctico de internalización en Vygotski: aproximaciones a un debate. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 8(1), 4-29. <https://dx.doi.org/10.26864/pcs.v8.n1.2>

Rebollo, M. A., Rodríguez, S., Morel, S. y Montiel, E. (2007). *El desarrollo neuropsíquico y su evolución*. Prensa Médica Latinoamericana.

Vygotski, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas*. Tomo III. (pp. 11-325). Aprendizaje Visor.

## Otros recursos...

Macdonald, T. (Director), Gillings, A. (Directora) y Green, N. (Director). (2020). *Babies*. [Docuserie en archivo de video]. Estados Unidos. Recuperado de <https://www.netflix.com/>

Punset, E. (Director). (2005). Oliver Sacks o la complejidad de la mente. [Episodio de serie de televisión]. En Smart Planet (Productora), *Redes*. España: Televisión Española. Recuperado de <https://www.rtve.es/play/videos/redes/30674-i10513-oliver-sacks-co-20150830121824182-web/3262562/>

Sacks, O. (2008). *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero*. Anagrama.

# La actividad gnosopráctica y su especificidad en psicomotricidad

*Una araña ejecuta operaciones que semejan a las manipulaciones del tejedor, y la construcción de los panales de las abejas podría avergonzar, por su perfección, a más de un maestro de obras. Pero, hay algo en que el peor maestro de obras aventaja, desde luego, a la mejor abeja, y es el hecho de que, antes de ejecutar la construcción, la proyecta en su cerebro. Al final del proceso de trabajo, brota un resultado que antes de comenzar el proceso existía ya en la mente del obrero; es decir, un resultado que tenía ya existencia ideal.*

(MARX, 2002, p. 216)

### Objetivos del capítulo

- Conceptualizar las gnosias y las praxias.
- Caracterizar cada una de estas funciones.
- Establecer la importancia de las gnosias y las praxias en el contexto del desarrollo psicomotor.

De acuerdo con lo expuesto en capítulos anteriores, las funciones psicológicas superiores refieren a aquellas funciones cognitivas vinculadas a la conducta inteligente del ser humano. Es en el contexto de la relación con el entorno, de los intercambios activos que se establecen con otras personas y con los objetos en el espacio, que las funciones psicológicas superiores se organizan progresivamente, entre ellas las gnosias y las praxias. En este sentido, la actividad gnosopráctica y el armado de la estructura psicomotriz se encuentran absolutamente imbricados.

Diversos autores y autoras destacan que percepción y movimiento son aspectos indisolubles. Por ejemplo, Piaget e Inhelder (2007) proponen hablar de *actividad perceptiva* y no simplemente de *percepción*, puesto que para actuar es necesario percibir y a su vez la propia percepción estimula la actividad. La esencia de la actividad perceptiva es la exploración; en este sentido, no es posible separar lo que es la información que se recibe por distintos canales, es decir, los datos que aportan los sentidos y el manejo del cuerpo en el espacio y en relación a los objetos. En acuerdo con estos planteos, hemos titulado este capítulo «actividad gnosopráctica», con la intención de rescatar la articulación profunda entre las gnosias y las praxias —descrita originalmente por Grünbaum en 1924— en la génesis y desarrollo de estas dos funciones.

Las gnosias y las praxias son instrumentos tanto estructurados por la inteligencia como estructurantes de esta. Además de la afectación recíproca que es posible describir entre gnosias, praxias e inteligencia, las funciones antes mencionadas se vinculan de igual forma con la afectividad (Rebollo, 2004).

Las gnosias y las praxias pasan por un período de desarrollo que depende de la maduración y del aprendizaje. En términos generales, la indemnidad del tejido nervioso es central para que las funciones psicológicas superiores puedan potencialmente desarrollarse. Al momento del nacimiento, el ser humano cuenta con la capacidad de recibir estímulos a partir de terminales nerviosas ubicadas tanto en la periferia del organismo como en su interior. Si bien al nacer esta posibilidad no se encuentra plenamente desarrollada, posee un grado de evolución suficiente que le permite al bebé o a la bebé establecer los primeros contactos con el entorno. Al ser funciones que pasan por un período de aprendizaje, ejercitación y automatización, se relacionan con la atención y la memoria.

En el transcurso del desarrollo, los aspectos vinculados a la maduración y aquellos vinculados al ambiente (socioculturales, afectivos, vinculares, etcétera) se integrarán mediante un proceso complejo, al punto que, por ejemplo, resultará difícil discernir claramente la etiología de algunas de las dificultades que se presentan típicamente a nivel de la clínica psicomotriz (por ejemplo, en algunos cuadros de torpeza). Como fuera señalado en capítulos anteriores, esta imbricación es planteada por Wallon en sus conceptualizaciones en torno al proceso de construcción de la persona.

## Base estructural de las gnosias

Antes de avanzar específicamente hacia la conceptualización de las gnosias, resulta necesario describir brevemente las bases anatómicas y funcionales que posibilitan el desarrollo de esta función. La experiencia que el ser humano tiene del mundo físico está mediada por los sentidos. Es con base en los datos que aportan los diferentes canales sensoriales que se produce el reconocimiento del propio cuerpo, de los objetos, del espacio y del tiempo, y se construye una representación mental del cuerpo y del entorno.

La base estructural para las percepciones (nivel discriminativo) y las gnosias (nivel semántico) son los sistemas senso-perceptivos. Independientemente del canal sensorial concreto al que se haga referencia, los sistemas antes mencionados, comparten una estructura básica semejante. Los componentes centrales de esta estructura son: un receptor unido a una neurona sensitiva o formando parte de esta, centros de primer orden, centros de segundo orden, corteza cerebral primaria, secundaria, terciaria y cuaternaria. A medida que se avanza en este esquema general, el procesamiento de la información se vuelve más complejo y multimodal (Rebollo, 2004).

El cuerpo cuenta con receptores ubicados en distintas zonas del organismo. Wallon (1949) distingue el dominio interoceptivo ligado a las funciones viscerales, el propioceptivo vinculado a las posturas, el equilibrio y los movimientos, y el exteroceptivo asociado a los estímulos de origen exterior. Los receptores ubicados en cada uno de estos dominios son capaces de captar un estímulo particular, discriminarlo y transformar las diferentes formas de energía recibida, esto es, el estímulo, en impulsos nerviosos. Es el receptor el que determina las propiedades básicas de la respuesta sensorial, en términos de especificidad, intensidad y adaptación. Como se mencionó anteriormente, el receptor se encuentra unido

a una neurona sensitiva periférica a través de la dendrita, y es el axón de esta neurona el que conduce la información a los centros primarios y luego a los secundarios. Estos últimos están conectados con las áreas primarias de la corteza cerebral que reciben la información proveniente de los diferentes receptores. A continuación, se presenta una clasificación de los diferentes tipos de sensibilidad (Tabla 8).

**Tabla 8.** *Clasificación de los diferentes tipos de sensibilidad.*

Sensibilidad superficial	Sensibilidad profunda	Sensibilidad especial
<p>Receptores ubicados en la superficie corporal.</p> <p><b>Tipos de información que transmiten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilidad táctil</li> <li>• Sensibilidad dolorosa</li> <li>• Sensibilidad térmica</li> </ul>	<p>Receptores ubicados en el interior del organismo, en músculos, tendones, articulaciones.</p> <p><b>Tipo de información que transmiten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cinestesia: movimiento de los segmentos corporales</li> <li>• Palestesia: vibraciones</li> <li>• Barestesia: presión</li> </ul>	<p>Receptores vinculados a los cinco sentidos.</p> <p><b>Tipo de información de transmiten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Táctil</li> <li>• Visual</li> <li>• Auditiva</li> <li>• Olfativa</li> <li>• Gustativa</li> </ul>

Luego, las áreas sensitivas secundarias de la corteza procesan la información e interpretan el estímulo recibido y dan lugar a las percepciones simples, a saber, a partir de una única modalidad sensorial. Las áreas terciarias o de asociación reciben información polimodal y elaboran las percepciones complejas. Estas son áreas que en el ser humano han logrado un grado de desarrollo superior en comparación con otras especies.

Estos distintos niveles de elaboración pueden ser ilustrados en el siguiente ejemplo. Existe una clara distinción entre la percepción visual (en algunos textos se denomina «sensación» a este primer nivel) y la gnosia visual. Mientras que la sensación ocurre en el nervio óptico del ojo (área visual primaria), es a través del área cerebral secundaria que se logra dar sentido y categorizar el estímulo recibido, transformándolo en información relevante. Este último paso del proceso es privativo del ser humano.

## Gnosias

Las gnosias permiten el conocimiento y el reconocimiento del mundo de los objetos y del propio cuerpo a través de una o varias modalidades sensoriales. De acuerdo con lo mencionado anteriormente, los receptores de estas modalidades sensoriales pueden estar ubicados tanto en la periferia como en el interior del organismo.

En función del nivel de elaboración o procesamiento de los estímulos recibidos es posible diferenciar percepción y gnosia. A nivel discriminativo, la percepción ocurre

por un estímulo que puede provenir del exterior o del interior del organismo y que se vincula con las características de los objetos, del espacio, del tiempo, etcétera. En tanto, la gnosia permite el acceso a la conceptualización, a la significación, en otras palabras, al conocimiento y al reconocimiento. El nivel semántico de este proceso tiene como condición previa el acceso a la función semiótica.

Es posible describir una gnosia por cada sentido. Las gnosias permiten, una vez que ocurre la recepción del estímulo, conocer y reconocer el estímulo recibido, es decir, significarlo. Cuando se combinan diferentes modalidades perceptivas se habla de nivel asociativo. A continuación, se presenta la Tabla 9, en la que se clasifican las gnosias en simples o complejas en función de los grados de integración de la información.

**Tabla 9. Clasificación de la gnosias.**

Gnosias simples	Gnosias complejas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dependen de las percepciones simples.</li> <li>• Se describe una por cada sentido.</li> <li>• Ejemplo: gnosia visual (responsable de dar sentido a los estímulos visuales).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integran información proveniente de diferentes canales.</li> <li>• Ejemplos: espacio, tiempo, movimiento, esquema corporal, etcétera.</li> </ul>

A modo de ejemplo, la percepción visual se encuentra implicada en la posibilidad de discriminar grafemas que presentan alguna semejanza o simetría (b y d, p y q), y las dificultades a este nivel se hacen evidentes al inicio del proceso de adquisición de la lectoescritura. Como sucede en el caso de otras percepciones, el movimiento juega un papel importante en la percepción visual, porque es gracias a la actividad exploratoria que ocurre la percepción.

La gnosia visual refiere a la discriminación, identificación y reconocimiento de las formas de los objetos o sus representaciones, exclusivamente a partir de los datos que aporta el canal visual. Desde el punto de vista del desarrollo, el acceso a la función semiótica es condición necesaria para el desarrollo de la gnosia.

## Somatognosia o esquema corporal

Del conjunto de gnosias complejas, la somatognosia resulta especialmente relevante para el campo de la psicomotricidad, por lo que corresponde profundizar en su estudio. Existe una diversidad de términos utilizados por diferentes autores y autoras para aludir a la representación del cuerpo. En algunos casos, se utilizan indistintamente, observándose un solapamiento conceptual total o parcial; en otros, se hace referencia a conceptos absolutamente diferentes. Algunos de estos términos son: *esquema corporal*, *imagen de sí mismo*, *somatopsique*, *imagen corporal*, *esquema postural*, *somatognosia*, etcétera. La siguiente referencia de Merleau-Ponty (1993) intenta reflejar la complejidad de este constructo: «la noción de esquema corporal es ambigua, como todas las que aparecen a

cada vuelta de la ciencia» (p. 115). Dada la diferencia conceptual que pueden reflejar estos términos, es importante referir al marco teórico del que provienen cada uno de ellos.

En este manual, tomaremos los conceptos de *imagen y esquema corporal* como diferentes y los ubicaremos en el contexto general de la estructura psicomotriz, aunque respetaremos las denominaciones y sentidos utilizados por los autores y las autoras. Así, el modo concreto de hacer de la persona depende de la articulación de tres dimensiones:

- Cuerpo real
- Esquema corporal
- Imagen del cuerpo

La somatognosia o esquema corporal es una gnosis compleja que requiere la integración de la información proveniente de distintas vías. Conceptualmente, refiere al conocimiento y al reconocimiento de las diferentes partes del cuerpo, su posición relativa en el espacio y su relación con los objetos. En otras palabras, el esquema corporal es la representación del propio cuerpo.

La noción de *cuerpo* se elabora en función de las experiencias cotidianas, repetidas y significativas que se ponen en juego en los cuidados recibidos y en las posibilidades de exploración del cuerpo propio y del cuerpo de otras personas, prácticas que contribuyen a la organización espacial y al sentimiento de unidad corporal, base del esquema corporal. También se construye entrelazada con otras nociones, como la de *objeto permanente* y la de *espacio*, entendida esta última como una dimensión englobadora de todos los objetos. Las referencias visuales completas del cuerpo contribuirán a unificarlo como una totalidad organizada. En este proceso, son tan importantes los acuerdos tónico-posturales, las discontinuidades y los tiempos de espera como la satisfacción de las necesidades por parte del entorno en el momento oportuno. Por último, mencionamos la significación que el medio, encarnado en personas concretas, otorga a las reacciones tónico-emocionales del bebe o de la beba. Todos los aspectos aquí señalados contribuyen a la integración y diferenciación progresiva del cuerpo.

El concepto de *esquema corporal* surge en el campo de la fisiología y la neurología en el siglo XIX. Originalmente, se vincula con las nociones de *cenestesia* atribuidas a Reil, de *esquema postural* propuesto por Bonnier y de *imagen espacial* de Picq (Bernard, 1980).

Head (1920) menciona que el modelo mental que tenemos de nuestro cuerpo se apoya fundamentalmente en los cambios posturales y en las aferencias vestibulares y propioceptivas, y le otorga un papel menos relevante a las aferencias visuales o táctiles. Los cambios posturales se comparan e integran permanentemente a este modelo y acceden a la conciencia impregnados de las experiencias previas. Para el autor, el esquema corporal es un modelo postural que se modifica en forma constante.

Las propuestas de Head influenciaron los trabajos de Schilder (1987), que le asigna un importante papel al factor visual en la construcción del esquema corporal. Señala que la imagen corporal es una estructura mental psicobiológica presente al momento del nacimiento, que se consolida progresivamente con la maduración, la percepción, la sensación y la acción. En este sentido, concibe la imagen corporal como una imagen tridimensional del propio cuerpo que le proporciona a la persona la sensación de unidad corporal. De acuerdo con este autor, sensación, percepción, acción y vida afectiva se entrelazan de manera indisoluble. Agrega que la elaboración de la imagen del cuerpo se completa cuando finaliza el desarrollo de la sexualidad genital:

El desarrollo de la sexualidad genital es necesario para la apreciación plena de los otros y de su integridad somática; no percibimos nuestro cuerpo como unidad hasta que hemos accedido al nivel genital. La sexualidad genital plenamente desarrollada es indispensable para asumir totalmente la imagen de nuestro cuerpo. (Schilder, 1987, p. 173)

De esta manera, Schilder plantea que el esquema corporal se forma a partir de todas las sensaciones provenientes del cuerpo (ópticas, acústicas, olfativas, dolorosas, térmicas, táctiles, propioceptivas, cenestésicas), y no solo de las informaciones posturales.

Le Boulch (1972) entiende que el esquema corporal —uno de los conceptos centrales en sus propuestas— constituye una representación espacial, que se desarrolla durante los primeros 12 años de vida de la persona. Así lo expresa:

El esquema corporal —o imagen del cuerpo— puede definirse como intuición global o conocimiento inmediato de nuestro cuerpo, sea en estado de reposo o de movimiento, en función de la interrelación de sus partes y, sobre todo, de su relación con el espacio y los objetos que lo rodean. (p. 87)

Resulta importante aclarar que para este autor —al igual que para Schilder— la noción de *esquema corporal* es asimilable a la de *imagen del cuerpo*, enfoque que no es compartido por la totalidad de autores y autoras que han abordado el tema.

Por su parte, Wallon (1959) menciona que:

El esquema corporal es una necesidad. Se constituye de acuerdo a las necesidades de la actividad. No es un dato inicial ni una entidad biológica o psíquica. Es el resultado y la condición de relaciones ajustadas entre el individuo y su medio. El estudio del niño ya permite percibir algunas etapas de su adquisición. (p. 263)

El autor destaca que la representación mental que niños y niñas tienen de su cuerpo constituye un elemento central en la construcción de la personalidad, y es la base sobre la que se apoya la actividad conciente. El conocimiento del propio cuerpo se basa en la síntesis de los estímulos provenientes de receptores exteroceptivos (principalmente, los visuales y táctiles), interoceptivos y propioceptivos (especialmente la propioceptividad muscular y del sentido de postura segmentaria del cuerpo). Luego, las percepciones simples se integran para permitir la construcción del esquema corporal.

De Ajuriaguerra (1980) concibe el esquema corporal como un «proceso psicofisiológico que a partir de los datos sensoriales nos da, en una síntesis continuamente deshecha y constantemente renovada, el conocimiento y la orientación de nuestro cuerpo en el espacio para permitirnos actuar con eficacia» (p. 347). El autor propone entonces un modelo plástico del esquema corporal que sintetiza constantemente la posición de los distintos segmentos del cuerpo, la posición del cuerpo en el espacio y con relación a los objetos. Este modelo se construye con la experiencia pasada y presente y supone un sistema perceptivo, que implica a las distintas partes del cuerpo y sus respectivas posiciones.

Respecto de la relación que existe entre la concepción del espacio, del tiempo y de cuerpo propio, De Ajuriaguerra (1980) señala:

La aprensión del espacio y la concepción del cuerpo no son funciones aisladas, abstractas y yuxtapuestas; se interrelacionan recíprocamente, representan posibilidades de acción propia y medios de conocimiento del mundo. La dinámica del cuerpo en acción no puede realizarse sino en el espacio y, hasta cierto punto, el espacio no representa nada sin un cuerpo que actúe en él. (p. 345)

A lo largo del desarrollo, niños y niñas toman conciencia de su propio cuerpo en relación con el espacio, es decir, la gnosia corporal y la espacial se retroalimentan permanentemente.

La inadecuada representación del propio cuerpo tiene efectos negativos a varios niveles. Le Boulch (1972) señala que:

El corolario de un esquema corporal borroso o mal estructurado es un déficit en la relación sujeto-mundo externo, que se traduce en el plano:

- de la percepción: déficit de la estructuración espacio-temporal,
- de la motricidad: torpeza e incoordinación, mala postura,
- de las relaciones con los demás: inseguridad en este universo en movimiento que origina perturbaciones afectivas, las cuales, a su vez, perturban las relaciones con los demás. (pp. 87-88)

En síntesis, tomando como referencia las conceptualizaciones trabajadas por los diversos autores y autoras, es posible señalar que el esquema corporal es la representación mental que cada persona tiene de su cuerpo y de la interrelación de las distintas partes del cuerpo entre sí y en relación con el espacio, tanto en reposo como en actividad. Es una gnosopraxia que se construye debido a la maduración del sistema nervioso y de la experiencia concreta del cuerpo en el espacio, con los objetos y en relación con las personas. Esta representación es a la vez lo suficientemente dinámica para incorporar la información que permanentemente se recibe a través de los distintos canales sensoriales, y relativamente estable para permitir que la persona se mueva en forma precisa según lo requiera cada situación. De esta manera, ordena la actividad corporal en el espacio y en el tiempo, y provee información específica, sintética y económica que sostiene un accionar ajustado a las exigencias cambiantes que impone el entorno.

## Desarrollo del esquema corporal

En este apartado se aborda la evolución del esquema corporal a lo largo del desarrollo; de acuerdo con lo trabajado hasta aquí, el esquema corporal se estructura a partir de la maduración y la experiencia. Es una construcción evolutiva, común a la especie, que articula información de orden conciente (posibilidad de ubicar rápidamente cada parte del cuerpo), preconciente (información del propio cuerpo con la que no se está en contacto permanentemente pero que puede acceder a la conciencia con facilidad) e inconciente (información del funcionamiento del propio cuerpo con la que no se contacta; por ejemplo, la frecuencia cardíaca). Es un instrumento de la inteligencia, en el que la afectividad juega un rol importante en su integración y desarrollo, normal o alterado. Existe una estrecha relación entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo genético del esquema corporal. Por consiguiente, en la construcción de la representación del cuerpo es posible describir un recorrido común a todos los integrantes de la especie.

El esquema corporal se enriquece con las experiencias perceptivas y motrices asociadas a la actividad. No es un dato definitivo, sino que, dentro de determinados límites, es una noción dinámica que se perfecciona por la experiencia concreta del cuerpo; es en este sentido que De Ajuriaguerra (1980) afirma que el esquema corporal es plástico.

La adecuada estructuración del esquema corporal resulta necesaria para la realización de movimientos eficaces en el espacio. Este proceso de estructuración es progresivo y evoluciona principalmente durante la infancia. En términos generales, se afirma que hacia los 11 o 12 años este proceso ha alcanzado un grado importante de integración, si bien existen algunas circunstancias vitales posteriores que pueden significar modificaciones en el esquema corporal (Daurat-Hmeljak, Stambak y Bergès, 1966). Así, en el transcurso del desarrollo la persona elabora la representación de su cuerpo a partir de las diferentes sensibilidades que aportan datos tanto del propio cuerpo, como del mundo externo.

De Ajuriaguerra (1965) propone tres niveles de integración del esquema corporal:

- Cuerpo vivido (0 a 3 años). En esta etapa predominan las sensaciones, es el nivel del cuerpo vivenciado. Durante este período ocurren dos adquisiciones importantes que van a incidir en el desarrollo de la noción de esquema corporal: la marcha y el lenguaje. Además, las experiencias con los objetos se enriquecen a partir del ejercicio de la coordinación óculo-manual.

Naturalmente, no podemos separar, en una edad precoz, el cuerpo actuando como tal (totalidad o fragmento del cuerpo que lo recibe todo o todo lo da) y el conocimiento del cuerpo que se desarrolla ulteriormente a la par que las funciones cognoscitivas y que lleva a la identidad. (De Ajuriaguerra, 1980, p. 351)

Resulta necesario destacar la importancia que tienen las otras personas en las primeras etapas de elaboración del esquema corporal, puesto que aportan organización, regulación, integración y significación a las sensaciones exteroceptivas, interoceptivas y propioceptivas y a los efectos placenteros o displacenteros asociados a estas.

- Cuerpo percibido (3 a 7 años). En esta etapa se logra la discriminación perceptiva en dos planos: por un lado, la percepción del mundo externo mediada por el sistema sensorial que gana en precisión de análisis, y por otro, la percepción del propio cuerpo. Durante este período se combinan los diferentes campos perceptivos (por ejemplo, visual y auditivo). La motricidad global, el ajuste postural y el equilibrio se perfeccionan. También, niños y niñas progresan en el desarrollo de la noción de espacio. Se afirma además la lateralidad, es decir el predominio funcional de un hemicuerpo (derecho o izquierdo) sobre el otro. En términos generales, se aprecia una evolución de la percepción del propio cuerpo y en el acceso al espacio orientado.
- Cuerpo representado (7 a 12 años). Se logra la representación mental del propio cuerpo en movimiento. Esto permite un amplio dominio del cuerpo e independencia en las acciones.

Las nociones de cuerpo percibido, cuerpo conocido, cuerpo representado, cuerpo vivenciado tienen sentidos distintos en los diversos estadios de la evolución; dependen por una parte de la maduración y, por otra de la experiencia vivida y de la experimentación que lleva a los conocimientos. (De Ajuriaguerra, 1980, p. 351)

Para Piaget, el conocimiento y la representación mental del cuerpo responde a las leyes generales que rigen el conocimiento y la representación de todos los objetos. Para este autor, el ser humano posee ciertas estructuras innatas cuyo perfeccionamiento depende de la maduración y de la ejercitación, a partir del contacto con los estímulos del entorno. Desde el nacimiento, estas estructuras ordenan el psiquismo y permiten la conducta organizada, bajo la influencia de los procesos de asimilación y acomodación. Por tal razón, conforme se avanza en el desarrollo, la conducta adaptativa se diferencia y complejiza.

Piaget e Inhelder (2007) describen el desarrollo mental como una sucesión ordenada de etapas, cada una de las cuales es una continuación de la anterior que, al reconstruirla en un nuevo plano, la incluye, pero la sobrepasa. Considera que la noción de esquema corporal se elabora en consonancia con:

- Las praxias
- La noción del objeto permanente
- La noción de espacio

Asimismo, y de acuerdo con el momento evolutivo por el que transita la persona, es posible identificar una noción sensorio-motora, preoperatoria u operatoria del cuerpo y del esquema corporal. A continuación, se presenta una síntesis de las diferentes etapas (Rebollo, 2004):

- *Período sensoriomotor.* Abarca desde el nacimiento hasta los 18 a 24 meses, aproximadamente. Inicialmente, el ejercicio de los reflejos —primeros instrumentos con los que cuenta el niño o la niña para el conocimiento del mundo que le rodea— juega un rol importante en la vivencia del cuerpo; se constituyen los primeros esquemas sensorio-motrices. Aparecen las reacciones circulares, actividades sensoriomotrices dirigidas en una primera instancia al propio cuerpo y luego, a los objetos. En el contacto cotidiano con el mundo real y en la acción, se construye la noción de objeto permanente. El cuerpo se elabora como un objeto diferenciado del resto de los objetos y se concibe como un objeto más entre los objetos que lo rodean, que han adquirido la cualidad de ser permanentes. Al perfeccionarse la prensión, la manipulación de objetos, la adquisición de la marcha y la imitación interiorizada, se organiza la percepción del cuerpo y se avanza en la elaboración del esquema corporal.
- *Período preoperatorio.* Entre los 2 y los 7 años de edad, se consolida la somatognosia, que en una primera instancia es figurativa, aspecto característico de este período. Las posibilidades de representación del propio cuerpo se han enriquecido.
- *Período de las operaciones concretas.* Se extiende desde los 7-8 años a los 11-12 años. En este período, niños y niñas son capaces de realizar operaciones, es decir acciones internalizadas, reversibles y coordinadas con otras operaciones en una estructura de conjunto. El dominio de las operaciones concretas, características de este estadio, permite la representación mental del cuerpo y el perfeccionamiento de la noción de esquema corporal.

La evolución en las posibilidades de representar el cuerpo puede ser investigada desde diferentes propuestas. Por ser este un constructo complejo requiere la combinación de herramientas diversas y de una interpretación cuidadosa y contextualizada de los resultados cuantitativos y cualitativos que se obtienen en cada una de ellas. Entre otros instrumentos,

el dibujo de la figura humana aporta datos interesantes en relación al conocimiento y a las posibilidades de representación del cuerpo (Piaget, 1972; Wallon y Lurçat, 1958).

Es necesario considerar otro concepto vinculado al de esquema corporal: el de *esquema corporal lateralizado*, que supone el reconocimiento de la derecha y la izquierda en el propio cuerpo, en el cuerpo de otras personas y en el espacio. La posibilidad de tomar en cuenta otros puntos de vista además del propio, a partir de la descentración, permite la adquisición de las nociones de derecha e izquierda, en una progresión que va desde el desarrollo de esta noción en el propio cuerpo, luego en el cuerpo de otras personas y finalmente desde el punto de vista de las cosas (Piaget e Inhelder, 2007).

El esquema corporal lateralizado implica no solo el conocimiento y reconocimiento del propio cuerpo, de los distintos segmentos que lo componen y de su orientación en el espacio, sino también el conocimiento y reconocimiento del cuerpo constituido por un eje y dos hemisferios denominados como izquierdo y derecho. Es por tanto una construcción cognitiva que se apoya en la posibilidad de representación y denominación de esos dos hemisferios. Las nociones implicadas en el esquema corporal lateralizado pueden ser trasladadas al espacio general, a los objetos que lo integran; son nociones que orientan el accionar de la persona.

Por último, se señala que la noción de *esquema corporal lateralizado* no debe ser confundida o asimilada a la de *lateralidad*, que implica la dominancia de un hemisferio cerebral sobre el otro, expresada en una dominancia funcional, de los ojos, de los miembros superiores e inferiores.

Mencionamos que posteriormente autores como Vayer (1977) y Le Boulch (1972), con base en los aportes de Piaget, Wallon y De Ajuriaguerra, hicieron otras propuestas respecto del desarrollo del esquema corporal con puntos en común a las presentadas aquí.

## Praxias

Las praxias se definen como movimientos intencionales de complejidad variable, planificados, con un fin determinado, aprendidos y concientes, que con la repetición se automatizan (Rebollo, 2004).

Se señala que no son conductas reflejas ni automatismos, sino que, por el contrario, son movimientos planificados y, por ende, intencionales, que requieren de la función simbólica. Sumado a esto, las praxias tienen un fin determinado, o sea, se organizan para cumplir con un objetivo específico y conocido. Son movimientos aprendidos, pues implican modificaciones a nivel de las conexiones sinápticas, y concientes, en tanto es posible dar cuenta de ellos.

Las praxias constituyen las formas de movimiento más evolucionadas. La mayoría de los movimientos que realiza el ser humano son praxias. No son movimientos que se ejecuten de cualquier forma: son acciones coordinadas e intencionales para las que hay una secuencia específica. De esta manera lo expresa Piaget (1960): «Las praxias o acciones no son movimientos cualesquiera sino sistemas de movimientos coordinados en función de un resultado o de una intención» (p. 551). Parafraseando a Bergès y Lézine (1981), es posible hablar de praxia cuando el movimiento adquiere la cualidad de actividad simbólica, a saber, cuando existe una distinción entre significantes y significados.

Desde el punto de vista psicomotriz, las praxias son conductas adaptativas por excelencia, fundamentales en el desempeño de la persona en la vida cotidiana. Articulan la dimensión del conocimiento con la dimensión del hacer concreto (Figura 12) y suponen:

1. Reconocimiento del fin de la acción que se quiere ejecutar (se vincula con la intencionalidad).
2. Planificación de la secuencia de movimientos necesarios para alcanzar el fin.
3. Ejecución de la acción concreta.

Los dos primeros puntos corresponden al campo del conocimiento e implican la representación del propio cuerpo, de los objetos y del espacio, mientras que la ejecución de la praxia corresponde al campo del hacer e involucra el desarrollo del aparatolocomotor. Es necesario considerar, además de la planificación y la ejecución de la praxia, una etapa de automatización de la acción. La repetición de la misma acción en situaciones variadas termina por consolidar la praxia a nivel de las estructuras cerebrales. Este aprendizaje conduce a la automatización. Desde el punto de vista adaptativo, la automatización constituye un logro muy importante, pues le permite a la persona ejecutar movimientos precisos y ajustados a las exigencias del entorno sin necesidad de prestar atención constante a los pasos implicados en la acción. Así, la praxia es el resultado de un proceso de tres pasos: planificación, ejecución y automatización.

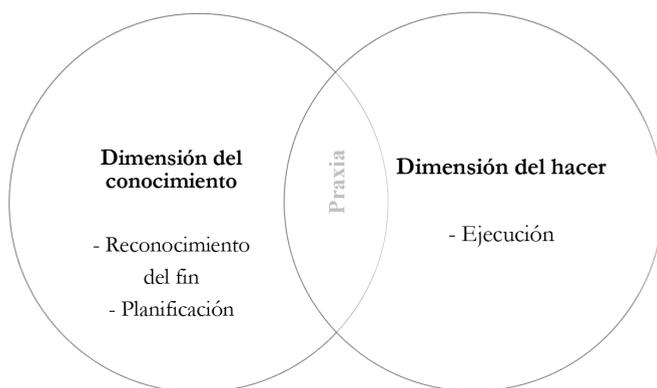


Figura 12. *La praxia: articulación del conocimiento y el hacer.*

También es necesario tener en cuenta la organización temporal de las acciones, en tanto la actividad práctica es una secuencia ordenada de movimientos, con una duración e intensidad específicas. Una adecuada estructura temporal permite movimientos eficaces y ajustados.

Como ya ha sido expuesto en este capítulo, la función gnósica y la praxica están íntimamente relacionadas. La somatognosia se encuentra especialmente implicada: la representación del cuerpo en el espacio cobra particular importancia en las praxias, pues estos movimientos resultan del procesamiento de información proveniente del medio y del propio cuerpo. Cuanto más abarcador y preciso sea el procesamiento de estos datos, más ajustados resultarán los movimientos.

## Desarrollo de las praxias

La actividad praxica se apoya en la maduración de las estructuras que la sostienen y en las experiencias repetidas que contribuyen a su perfeccionamiento y automatización. Estos dos aspectos se entrelazan a lo largo del desarrollo de manera profunda y resultan en una síntesis compleja. La maduración puede considerarse como el punto de partida, una posibilidad para el desarrollo de la función, cuyo grado de avance dependerá en última instancia, de las oportunidades de ejercitación y de los estímulos que el medio provea. Nuevamente, resaltamos que las adquisiciones se producen a raíz de la articulación de la potencialidad genética con las experiencias concretas.

El desarrollo de las praxias depende de:

- El desarrollo cognitivo, particularmente de la posibilidad de representar la acción que desarrolla la persona al instaurarse la función simbólica. En este sentido, inteligencia y praxias se afectan mutuamente: las praxias constituyen instrumentos de expresión de la inteligencia, a la vez que la inteligencia las estructura.
- La indemnidad de las estructuras y de los sistemas implicados en la captación, discriminación y transformación de los estímulos en impulsos nerviosos. La información se procesa a diferentes niveles en el cerebro y se elabora una respuesta: ejecución de un movimiento.
- La afectividad, en especial la motivación, es un aspecto relevante implicado en el aprendizaje de las praxias.

El proceso de desarrollo de las praxias ha sido trabajado por diferentes autores y autoras, entre los que destaca Piaget (1960). Este autor considera la existencia de praxias desde las primeras etapas del desarrollo, período en el que ubica las praxias elementales. Sin embargo, otras propuestas teóricas argumentan que estos movimientos no pueden ser considerados verdaderas praxias, ya que en estas primeras etapas aún no se ha instalado la función simbólica. En acuerdo con estos planteos, a continuación, se presenta la clasificación realizada por Rebollo (2004). La autora discrimina dos períodos en el desarrollo de las praxias:

- *Período prepráxico* (0 a 18-24 meses). Corresponde al período sensoriomotor descrito por Piaget que finaliza cuando se instala la función simbólica. Se describen varios subperíodos que sintetizamos a continuación:
  - 1.<sup>er</sup> subperíodo (0 a 1 mes de vida). Caracterizado por ejercicio de los reflejos arcaicos (succión y prensión), primeros instrumentos con los que cuenta el ser humano para conocer y vincularse con el entorno. Dan paso a los esquemas de acción que se consolidan por la ejercitación.
  - 2.<sup>o</sup> subperíodo (1 a 4 meses y medio de vida). Los reflejos característicos del subperíodo anterior dan paso a las primeras adaptaciones adquiridas, las reacciones circulares primarias, debido a la incorporación de elementos nuevos a las estructuras innatas. Piaget entiende que las reacciones circulares primarias constituyen praxias elementales o sensorioquinéticas, que sustituyen a los reflejos como instrumentos de conocimiento del entorno. Estos esquemas se observan en diferentes dominios (visual, táctil, etcétera). En esta etapa

- no es posible identificar un plan o una intencionalidad propiamente dicha. De acuerdo con Piaget e Inhelder (2007), la intencionalidad podría constituirse como tal con la adquisición de la noción de objeto permanente, cerca del octavo mes. En este subperíodo aparece la prensión, otro hito relevante en el desarrollo de las praxias.
- 3.<sup>er</sup> subperíodo (4 meses y medio a 8-9 meses). La prensión permite que las acciones se dirijan a los objetos; a partir de la repetición aparecen las reacciones circulares secundarias. Estas reacciones dejan de ser simplemente una repetición para transformarse en un movimiento orientado a un fin, lo que contribuye a que niños y niñas diferencien medios y fines: aparece la intencionalidad. Se observan además la realización de procedimientos para hacer durar los espectáculos interesantes.
  - 4.<sup>o</sup> subperíodo (8-9 meses a 12 meses). A partir de los 9 meses se adquiere la noción de objeto permanente y se coordinan esquemas secundarios. Niños y niñas no reproducen secuencias que han descubierto por azar, sino que aplican estas secuencias a objetos nuevos. Las acciones tienen un fin: se emplean medios conocidos a situaciones nuevas. En este subperíodo Piaget describe las praxias somatoespaciales.
  - 5.<sup>o</sup> subperíodo (12 meses a 18-24 meses). La característica principal de este subperíodo es la elaboración de esquemas nuevos por la experimentación y de la búsqueda de resultados distintos. Estos nuevos esquemas reciben el nombre de *reacciones circulares terciarias*. Niños y niñas repiten los esquemas secundarios y les introducen modificaciones: descubren así medios nuevos, diferencia principal con el subperíodo anterior.
- *Período práxico (a partir de los 18-24 meses)*. Se corresponde con el período que Piaget denominó «praxias de formulación simbólica». La aparición de la función simbólica inaugura este período. Las novedades asociadas a esta función son la posibilidad de elaborar imágenes mentales y la creación de medios nuevos por combinación mental. De esta forma, la representación mental permite la anticipación de la acción y la planificación. Conforme avanzan en su desarrollo, niños y niñas mejoran sus posibilidades de ejecución motriz y progresan en su desarrollo cognitivo. Una vez que se alcanza el estadio de las operaciones concretas, las acciones se interiorizan y se vuelven reversibles, lo que permite mejorar el desempeño práxico.

## Clasificación de las praxias

De acuerdo con la intención asociada, Le Boulch (1978) describe tres tipos de praxias:

- *Praxias de carácter transitivo*. Suponen una acción directa sobre el objeto con la intención de modificarlo.

- *Praxias de carácter simbólico.* La intención principal de las praxias agrupadas en esta categoría es la comunicación con otras personas a través de gestos.
- *Praxias de carácter estético.* Comparten con las praxias de la categoría anterior la intención de comunicar, pero estas enfatizan el aspecto formal del mensaje.

En función del fin adaptativo por el cual se organizan, las praxias pueden dirigirse al conocimiento del medio y a la manipulación de los objetos, o a la comunicación (Rebollo, 2004).

Es claro que las praxias permiten la adaptación de la persona al entorno. Pero resulta importante resaltar que el entorno propone nuevos desafíos en forma constante, desafíos a los que la persona debe ajustarse rápidamente. Compartimos con Le Boulch (1978) que «la perfección del automatismo no reside en el invariable eslabonamiento de las acciones musculares sino, por el contrario, en sus posibilidades de reorganización en todos los instantes de la ejecución y en el curso de ejecuciones sucesivas» (pp. 189-190). Esta cita pone en evidencia la particular cualidad del automatismo implicado en las praxias.

En definitiva, las praxias traducen una intencionalidad abstracta en una actividad motriz coordinada, que se organiza de acuerdo con un objetivo específico. Suponen tanto una dimensión conciente, vinculada al desencadenamiento del movimiento y al control voluntario, como una dimensión automática, implicada en el desarrollo del acto, dimensión esta última que gana terreno conforme se perfecciona la realización de la praxia.

## La actividad gnosopráctica y su especificidad psicomotriz

En el desarrollo de una acción intervienen el equipamiento neurobiológico, la función y el funcionamiento (Bergès, 1991). De acuerdo con González (2009), el funcionamiento «es la puesta en juego de lo propio, del uso, del aprovechamiento y del dominio del equipo neurobiológico según la legalidad que le pertenece» (p. 4), en otras palabras, a partir del despliegue de las funciones, se instaura determinado funcionamiento que, en definitiva, es la forma particular en la que cada persona pone en práctica las diferentes funciones.

Es precisamente en el entrecruzamiento de estas tres dimensiones que la psicomotricidad ubica su campo de intervención. Las estructuras anatómicas sostienen la función, y esta se compromete en el funcionamiento. Posteriormente, Calmels (1997) propone el concepto de *funcionalidad*, que refiere al funcionamiento dentro de un contexto sociohistórico-cultural específico. Así, tanto los discursos de otras personas significativas como los atravesamientos culturales, sociales e históricos juegan un papel muy relevante en la instauración de un modo particular de hacer con el cuerpo.

Sin lugar a dudas, los aspectos de la estructura y los madurativos inherentes a la función son importantes, pero la mirada y la escucha de la psicomotricidad se dirige al modo en que la función se pone en marcha ante otras personas, a la realización; en otras palabras, a la psicomotricidad le ocupa el cuerpo implicado en una relación.

La perspectiva original de la psicomotricidad, no se ubica en la relación de la estructura y la función, o la función y funcionamiento, se ubica en la puesta en su lugar de la realización. El cuerpo que interesa a la psicomotricidad no es el cuerpo

de la expresión, es el cuerpo de la recepción, es el cuerpo receptáculo. Receptáculo de la mirada, receptáculo de la voz, receptáculo de la palabra. (Bergès, 1991, p.5)

La exploración de las posibilidades gnosopráxicas es un aspecto fundamental de la evaluación psicomotriz. Además de valorar la función concreta, interesa particularmente aproximarnos a la comprensión de su desarrollo, es decir, a cómo la actividad motriz se ha inscripto, se ha instalado en el campo del funcionamiento.

En el contexto de la práctica psicomotriz con niños, niñas y adolescentes resulta especialmente importante comprender cómo se ubica la familia frente a la construcción de las praxias. De allí que la información que se obtenga en instancias como la entrevista resulte de gran valor en tanto permite acercarse al discurso que se ha armado respecto de la adquisición de la función y comprender qué posición ocupa ese niño, niña o adolescente en la escena familiar. Dicho de otro modo, no alcanza con indagar exclusivamente el grado de integración de una función aplicando pruebas instrumentales concretas, es importante comprender la jerarquización que hace la familia de esta adquisición, en términos de, por ejemplo, la autonomía que permite su desarrollo.

La actividad gnosopráxica puede desarrollarse en el espacio general, en el espacio corporal o en el espacio gráfico y de la construcción. En el campo psicomotriz son de particular interés la praxia somatoespacial y la constructiva (aun cuando se reconoce la interrelación de todas las funciones y la discrecionalidad de las clasificaciones).

La praxia somatoespacial refiere a los gestos y movimientos complejos que se realizan con el cuerpo en el espacio. Son movimientos que involucran todo el cuerpo (subir y bajar escaleras, saltar, trepar, etcétera). Es posible aproximarse al conocimiento de esta praxia por la presentación de modelos gestuales que la persona debe reproducir con su cuerpo (Bergès y Lézine, 1981).

La praxia constructiva implica la posibilidad de reproducir modelos en el espacio gráfico y en el espacio tridimensional a pequeña escala. Es así que esta praxia puede ser investigada por la presentación de modelos gráficos bidimensionales (copia de figuras) (Bender, 1972) y/o modelos espaciales tridimensionales (copia de modelos con cubos), que la persona debe reproducir.

Resulta importante señalar que la probada imbricación de las funciones psicológicas superiores dificulta la evaluación por separado de estos procesos. Esta limitación se sortea parcialmente al combinar diferentes instrumentos de evaluación que aporten datos diversos, y fundamentalmente a partir de la articulación de la información cuantitativa y cualitativa derivada de la aplicación de las diferentes pruebas.

## Viñeta de discusión 1

A continuación, compartimos la referencia de un artículo sobre el esquema corporal que trabaja varios de los conceptos expuestos en este capítulo.

Arnáiz Sánchez, P. y Lozano Martínez, J. (1992). Esquema corporal: evaluación e intervención psicomotriz. *Anales de Pedagogía*, 10, 221-239. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/50132/1/Esquema%20corporal.pdf>

### A partir del análisis del texto compartido en la viñeta de discusión 1:

- Detalla las etapas en la elaboración del esquema corporal.

### Una vez finalizada la lectura de este capítulo:

- Define las gnosias y las praxias.
- Articula los conceptos de gnosias y praxias.
- Identifica las instancias de la vida cotidiana de los niños y las niñas, y las actividades escolares en las que se exigen las funciones aquí descritas.

## Referencias bibliográficas

- Arnáiz Sánchez, P. y Lozano Martínez, J. (1992). Esquema corporal: evaluación e intervención psicomotriz. *Anales de Pedagogía*, 10, 221-239. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/50132/1/Esquema%20corporal.pdf>
- Bender, L. (1972). *Test gúestáltico visomotor*. Paidós.
- Bergès, J. (1991). El cuerpo: de la neurofisiología al psicoanálisis. *Cuadernos de psicomotricidad y educación especial*, 1(2), 6-15.
- Bergès, J. y Lézine, I. (1981). *Test de imitación de gestos. Técnicas de exploración del esquema corporal y de las praxias en el niño de 3 a 6 años*. Masson.
- Bernard, M. (1980). *El cuerpo*. Paidós.
- Calmels, D. (1997). *Cuerpo y saber*. Capítulos de Psicomotricidad. D&B.
- Daurat-Hmeljak, C., Stambak, M. y Bergès, J. (1966). *Manuel du test de Schéma Corporel*. Les éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- De Ajuriaguerra, J. (1980). *Manual de Psiquiatría Infantil*. Toray-Mayson.
- De Ajuriaguerra, J. (1965). Discusión. En *The Body Percept*. Seymour Wapner y Heinz Werner.
- González, L. (2009). *Pensar lo psicomotor: la constructividad corporal y otros textos*. EDUNTREF.
- Head, H. (1920). Aphasia and kindred disorders of speech. *Brain: A Journal of Neurology*, 43, 87-165. <https://doi.org/10.1093/brain/43.2.87>
- Le Boulch, J. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Paidós.
- Le Boulch, J. (1972). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Paidós.
- Marx, K. (2002). *El capital. Crítica de la economía política*. Siglo XXI.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta De Agostini.
- Piaget, J. (1960). Les praxies chez l'enfant. *Revue neurologique*, 102, 551-565.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. Morata.

- Piaget, J. e Inhelder, B. (1972): *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Puf.
- Rebollo, M. A. (2004). *Dificultades del aprendizaje*. Prensa Médica Latinoamericana.
- Schilder, P. (1987). *Imagen y apariencia del cuerpo humano*. Paidós Mexicana.
- Vayer, P. (1977). *El niño frente al mundo*. Científico Médica.
- Wallon, H. (1959). Kinesthésie et image visuelle du corps propre chez l'enfant. *Enfance*, 12(3-4). *Psychologie et Éducation de l'Enfance*, 252-263. <https://doi.org/10.3406/enfan.1959.1440>
- Wallon, H. (1949). *Los orígenes del carácter en el niño*. Nueva Visión.
- Wallon, H. y Lurçat, L. (1958). Le dessin du personnage par l'enfant: ses étapes et ses mutations. *Enfance*, 11(3), 177-211. <https://doi.org/10.3406/enfan.1958.1402>

## Lecturas complementarias

- Fraisse, P. y Piaget, J. (1982). *Tratado de psicología experimental. Historia y método de la psicología experimental*. Paidós.
- Luria, A. R. (1977). *Las funciones corticales superiores del hombre*. Orbe

## Otros recursos...

- Punset, E. (Dir.) (2007). El cerebro del bebe. [Episodio de serie de televisión]. En Smart Planet (Productora), *Redes*. España: Televisión Española. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=mx5c6YXKa9I>



# La escritura como actividad gnosopraxica compleja y comunicativa

*En un momento determinado los hombres inventaron la escritura. Podemos considerar la escritura como la prolongación de la mano, y en este sentido tiene algo casi biológico.*

*Se trata de una tecnología de comunicación vinculada al cuerpo.*

*Una vez inventada, ya no puedes renunciar a ella.*

(ECO Y CARRIÈRE, 2010, P. 10)

### Objetivos del capítulo

- Conceptualizar la escritura como una gnosopraxia compleja.
- Describir las etapas del desarrollo de la escritura.
- Acercarse a la comprensión de la escritura en su dimensión psicomotriz.

La escritura es una adquisición compleja que sintetiza las diferentes dimensiones del desarrollo y que refleja el proceso de construcción corporal. En tanto forma de expresión, cada persona le imprime un estilo particular. Es una actividad psicomotriz que depende de un proceso que se inicia mucho antes que niños y niñas logren escribir y supone una serie de adquisiciones previas.

La escritura constituye una modalidad del lenguaje, es una representación gráfica permanente de este: lo fija y le otorga un carácter transmisible y conservable. En este sentido, implica una comunicación simbólica compartida, que se vale de determinados signos seleccionados arbitrariamente. Es un código acordado de signos que conlleva un significado; este código varía según las culturas y civilizaciones, y es adquirido a raíz del aprendizaje sistemático (De Ajuriaguerra *et al.*, 1981). Respecto a la escritura, Cardona (2013) señala:

En las culturas que poseen por lo menos una forma de escritura comprobamos que no es posible considerar esa escritura simplemente como un instrumento de uso para transmitir ciertos mensajes, [...]. Por el contrario, el fenómeno «escritura» —abarcando globalmente en este término el sistema abstracto con sus realizaciones concretas, con los materiales, con los objetos escritos, etc. —se manifiesta como una matriz de significaciones sociales, como un campo fundamental de producción simbólica. (p. 10)

Cada persona le imprime un estilo particular a su escritura, puesto que es una actividad esencialmente expresiva; aun así, determinadas formas básicas, que son las que aseguran la identidad de los signos, deben permanecer inalteradas.

La adquisición de la función semiótica<sup>9</sup> es imprescindible para comprender el simbolismo que subyace a la escritura, simbolismo que, por otra parte, no es claro, pues los signos utilizados en la escritura no tienen por su forma ningún valor simbólico evidente (Figura 13). «No es simbólica más que en relación a lo que significa, significación que el sujeto adquiere por el aprendizaje» (De Ajuriaguerra *et al.*, 1981, p. 6). Escribir implica transmitir alguna idea mediante símbolos gráficos. Copiar símbolos únicamente no es escribir.

Entonces, la escritura es una gnosopraxia y un lenguaje de segundo orden: una representación de una representación que requiere para su adquisición de procesos de enseñanza-aprendizaje sistemáticos. Su adquisición depende, además, de la maduración y de la experiencia. Todas las actividades gráficas, incluso las espontáneas, contribuyen al desarrollo de la escritura. No obstante, la escritura implica un nivel de acomodación mayor al del dibujo, ya que esta supone incorporar un conjunto de normas, reglas y coacciones que niños y niñas deben aprender específicamente y respetar.

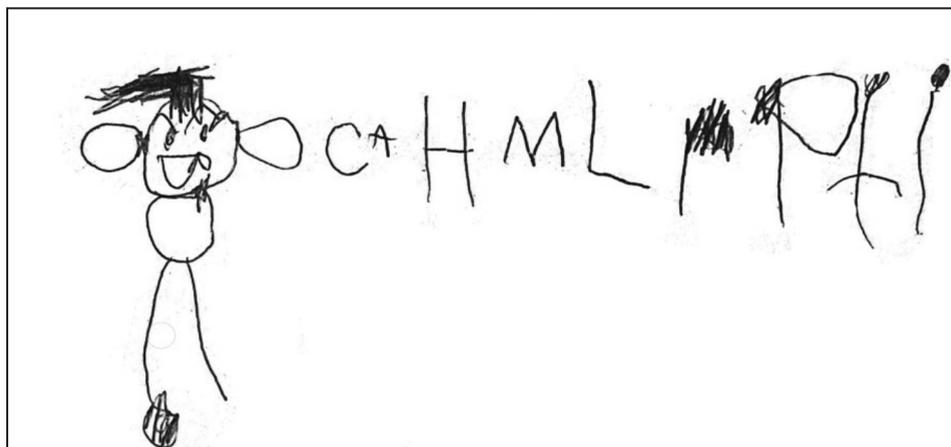


Figura 13. Producción espontánea, niña de 4 años.  
Primeros intentos de realización de grafemas.

<sup>9</sup> La función semiótica permite prescindir de lo concreto y representar —es decir, volver a presentar— aquello que está ausente. Los primeros indicios de esta función aparecen entre los 18 y los 24 meses: el juego simbólico, la imagen mental, la imitación, el lenguaje y el dibujo son las conductas descritas por Piaget e Inhelder (2007) que dan cuenta de este proceso.

Condemarín y Chadwick (1991), al considerar los aspectos relacionados con la automatización y significación de la escritura durante el proceso de su aprendizaje, describen tres pasos iniciales: «[...] aprendizaje de las letras una a una, aprendizaje del ligado y regularidad de la escritura» (p. 95).

## Factores implicados en la evolución de la escritura

El desarrollo de la escritura inicia mucho antes que niños y niñas ingresen a una institución educativa —aunque la escuela jalonará su evolución de manera significativa—, y se apoya sobre el triple plano del desarrollo cognitivo, motor y socioafectivo. En otras palabras, es necesario determinado grado de avance en estas líneas del desarrollo para iniciar el proceso de aprendizaje sistemático de la escritura; dificultades importantes en alguna de las dimensiones mencionadas anteriormente pueden entorpecer de manera notoria el desarrollo armónico de la escritura.

¿Cuáles son los aspectos en juego en la evolución de la escritura? De Ajuriaguerra *et al.* (1981) identifican dos grandes factores que intervienen en este proceso.

- El desarrollo general de la persona, que implica avances en el plano:
  - motriz, porque escribir supone realizar signos gráficos precisos, de acuerdo con determinados cánones de calidad y velocidad. Por lo tanto, es necesario cierto grado de progreso en cuanto al dominio del gesto gráfico, de la habilidad manual, de las posibilidades de frenado voluntario y de la coordinación de movimientos.
  - cognitivo, puesto que escribir implica comprender el valor simbólico detrás de los signos trazados. La función simbólica como soporte ineludible de la escritura fue explicada anteriormente. Además, la escritura es una gnosopraxia, por lo cual la función de integración perceptivo-motriz y las posibilidades de organización témporo-espacial juegan un papel central en su desarrollo. La forma y orientación precisa de un grafema establece su identidad; luego estos grafemas se encadenan según un orden particular para formar las palabras. El desarrollo del lenguaje es también un aspecto importante a tener en cuenta porque el progreso en esta área facilita la escritura.
  - socioafectivo, que permitirá responder progresivamente a las exigencias de la institución educativa. Dominar el código escrito con soltura requiere transitar por procesos de enseñanza-aprendizaje sistemáticos que pueden contraponerse a los intereses y motivaciones de los niños y las niñas, principalmente en las etapas iniciales de estos procesos.
- El ejercicio, incluido no solo el ejercicio intencional y directamente relacionado con el desarrollo de la escritura, sino también cualquier tarea gráfica que contribuya a lograr un mejor ajuste del cuerpo durante estas actividades y un mayor dominio del instrumento utilizado. La escritura es una gnosopraxia, y como tal, las oportunidades de ejercitación que tenga la persona contribuyen notoriamente a su desarrollo.

La escritura es, entonces, el resultado de una actividad psicomotriz compleja y diferenciada que depende de la maduración del sistema nervioso, del desarrollo psicomotor general. La organización psicomotriz alcanzada hacia los 6 años permite el inicio del proceso de aprendizaje de la escritura. Desde este momento, la evolución será vertiginosa y los logros que se obtengan, sustanciales.

Los procesos que intervienen en la producción de las grafías son diversos y su campo de análisis puede ser definido como grafomotricidad, que incluye, entre otros aspectos, el estudio de la automatización del gesto gráfico. Berruezo (2002) entiende que la grafomotricidad puede ser definida como el componente ejecutivo de la escritura. Para que este gesto sea eficaz y eficiente deberá responder a cánones de legibilidad, velocidad, armonía tónica y fluidez (García, 1987).

La psicomotricidad se ocupará del dominio del gesto gráfico implicado en la reproducción de los grafemas, de los cánones de calidad y velocidad. En tanto producción del cuerpo, la escritura supone cierto nivel de desarrollo práxico y cierta disponibilidad para iniciar el proceso de aprendizaje y para adaptarse a lo impuesto.

La coordinación óculo-manual, las posibilidades de frenar voluntariamente el movimiento, el nivel de disociación de los movimientos de dedos, la coordinación de los movimientos de las manos, la precisión y la velocidad en la ejecución son algunos de los aspectos que se ponen en juego al momento de la escritura. Estos aspectos evolucionan a partir de la organización progresiva de los sistemas del movimiento: el sistema nervioso y el aparato locomotor actúan como soporte de estas adquisiciones que confluyen al momento de hacer los movimientos necesarios para reproducir un modelo gráfico. Al respecto, Calmels y Lesbeguiris (2013) señalan: «Las posibilidades gráficas se desarrollan siguiendo las leyes neuro-madurativas (de lo próximo a los distal, de lo céfalo a lo caudal) y comprende diferentes aprendizajes» (p. 51).

Desde el punto de vista psicomotriz, existen otras adquisiciones relevantes al momento de iniciar el proceso de aprendizaje sistemático de la escritura, que refieren específicamente a la dimensión psicomotriz de esta (Condemarín y Chadwick, 1991).

Niños y niñas deberán conocer y reconocer las formas del modelo y luego ejecutar los movimientos necesarios, de manera ajustada, para reproducirlo. Como mencionáramos anteriormente, este proceso requiere de un cierto grado de organización de la motricidad y debe acompañarse del buen manejo del instrumento de inscripción, en este caso el lápiz. La escritura supone, a su vez, ajustarse a ciertos cánones de tamaño, regularidad, proporciones, ritmo de ejecución y orientaciones de los grafemas. Desde el punto de vista psicomotriz es necesario también considerar el factor témporo-espacial de organización de la escritura.

También resulta importante para iniciar este proceso que niños y niñas tengan establecida su lateralidad, es decir, la dominancia de un hemisferio por sobre el otro, producto de la dominancia de uno de los hemisferios cerebrales. Esto permitirá efectuar movimientos especializados y hábiles; los miembros superiores trabajan de manera coordinada durante las actividades gráficas: el dominante se especializa en la ejecución y el no dominante lo hace en el sostén.

Vinculado a lo anterior, señalamos que los niños zurdos y las niñas zurdas pueden encontrar ciertas dificultades al inicio del proceso de aprendizaje de la escritura, pues las normas de la escritura de nuestra cultura representan un desafío en términos de la ejecución del gesto. Es necesario tener en cuenta que el trazado de las letras circulares debe hacerse idealmente de izquierda a derecha porque facilita la realización de los enlaces y la

progresión de la escritura en ese sentido. La tendencia natural de los zurdos y las zurdas es a hacer los movimientos en sentido contrario, de derecha a izquierda.

El desarrollo del esquema corporal lateralizado también resulta relevante para la adquisición de la escritura. Esta construcción cognitiva implica la posibilidad de representarse los dos hemisferios con nombres distintos: izquierda y derecha.

El ajuste tónico-postural durante el acto gráfico constituye otro prerrequisito para el inicio del proceso de aprendizaje de la escritura. La regulación tónica adecuada—que implica necesarias fluctuaciones del tono para adecuarse a la tarea—, el dominio de la postura y las posibilidades de inhibir el movimiento son condiciones necesarias para la correcta producción del gesto gráfico y para evitar la fatiga que puede asociarse al desarrollo de esta actividad.

La prensión del instrumento es otro de los aspectos que deben ser considerados. La forma de tomar el lápiz evoluciona conforme se avanza en el desarrollo, perfeccionándose con la práctica frecuente. En términos generales, es posible afirmar que existe una forma de tomar el lápiz que permite que los movimientos implicados en la escritura se efectúen con soltura y con mayor adecuación tónica. En este sentido, Calmels y Lesbegueris (2013) señalan:

Los dedos que participan activamente en el acto gráfico son:

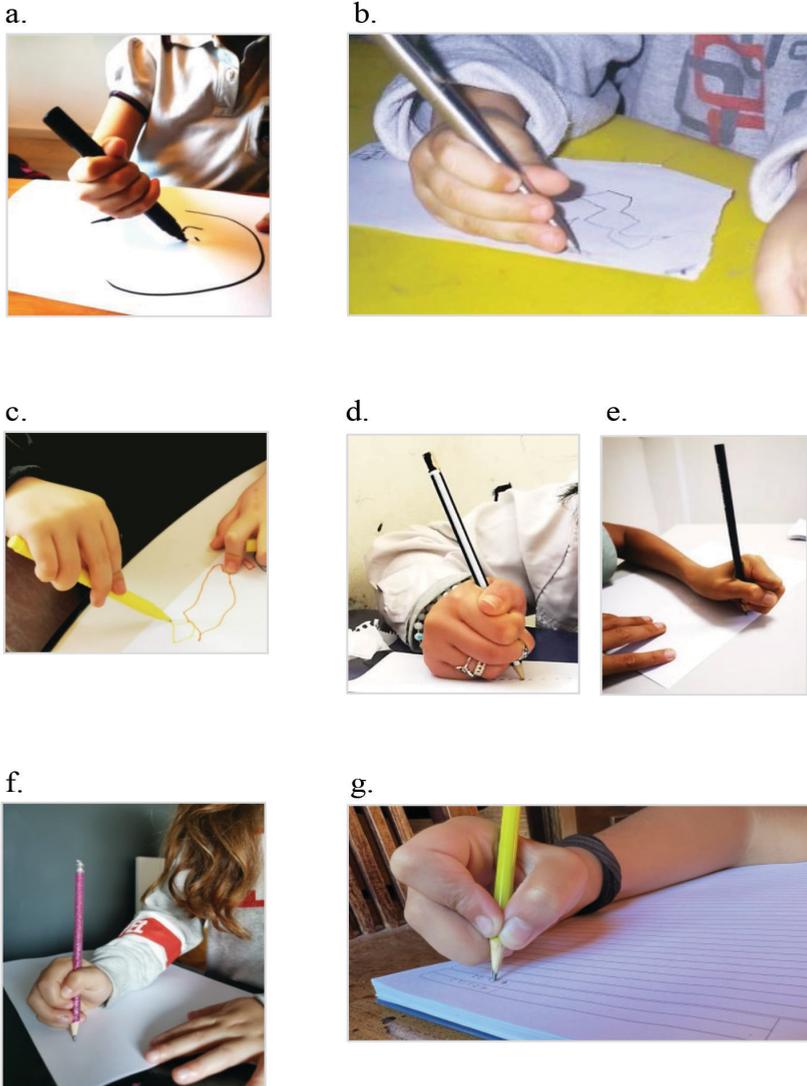
- A) El *pulgar* que interviene esencialmente como opositor, como base de apoyo en la prensión y presión que ejecuta la pinza.
- B) El índice, el «primus movens de la escritura»; toma un carácter directivo a través de los movimientos combinados (de actitud y de acción) de la falangeta y la falangina.
- C) El *mayor* en su función de último apoyo base del lápiz tomado en pinza;
- D) El *meñique*, apoyo precario pero suficiente, que roza el papel en el deslizamiento de la mano. (pp. 49-50)

Es posible identificar dos tipos de movimientos implicados en la escritura: los movimientos de inscripción, realizados por los dígitos principalmente, y los movimientos de progresión, realizados por la mano en su desplazamiento. Los primeros, en tanto movimientos más precisos y distales, aparecen en una etapa posterior del desarrollo (De Ajuriaguerra *et al.*, 1981). Los componentes psicomotrices en juego en la escritura evolucionan y contribuyen al completamiento de las etapas del desarrollo de la escritura. La evolución ocurre según las siguientes progresiones:

1. De la mano de la descarga a la mano del deslizamiento.
2. De la toma palmar a la toma digital.
3. De la toma de arriba a la toma de abajo.
4. De la mano alzada al apoyo del meñique.
5. Del trazo continuo al trazo discontinuo.
6. Del trazo circular al angular. (Calmels y Lesbegueris, 2013, p. 52)

Durante las actividades gráficas es importante observar la postura que adopta el niño o la niña. Entre los aspectos que deben ser observados, destacamos la posición del tronco, de los hombros, del codo y del antebrazo, el apoyo del puño, el rol de la mano no dominante, la posición del papel y la prensión del instrumento. En la Figura 14 se muestran diferentes tipos de prensión. La prensión adecuada permite una mayor soltura y precisión respecto de los movimientos durante la escritura. Una inadecuada prensión del lápiz puede afectar

la calidad y la velocidad de la escritura y generar crispación de los dedos y fatiga durante el acto gráfico. Estos desajustes tónicos se expresan en la calidad de los trazados que resultan muchas veces temblorosos, lábiles o excesivamente intensos.



**Figura 14.** *Diferentes tipos de prensión. a. Prensión palmar o cilíndrica: el lápiz se toma con el puño cerrado (incorrecta a partir de los 3 años); b. Prensión con cuatro dedos: el dedo índice, el medio y el anular sujetan el lápiz en línea y hacen presión contra el pulgar (incorrecta); c. Prensión digital pronada: la palma de la mano se dirige hacia la hoja (incorrecta); d. Prensión interdigital: el lápiz se ubica entre los dedos (incorrecta); e. Prensión con hipertono y crispación, obsérvese que el pulgar se encuentra montado o plegado sobre los otros dedos y que la posición de la muñeca no es adecuada (incorrecta); f. Otra forma de prensión inadecuada en la que el dedo pulgar pasa por sobre el instrumento y se apoya en el dedo índice. El instrumento se apoya únicamente en el dedo índice y mayor; g. Prensión en trípode: el dedo pulgar y el índice toman el lápiz en pinza, y el lápiz descansa sobre el dedo medio. Estos tres dedos se mueven con independencia de los dedos anular y meñique (correcta).*

En síntesis, la escritura es praxia y lenguaje. La dimensión del lenguaje es una dimensión muy compleja abordada por disciplinas como la fonoaudiología y la psicopedagogía. Por su parte, la psicomotricidad se ocupa de la dimensión gnosopráctica de la escritura, a partir de la cual se articula la calidad con la velocidad.

Asimismo, el desarrollo del grafismo sucede en el contexto general del desarrollo, y en el marco de determinadas coacciones socioculturales impuestas al acto gráfico. Estas coacciones pueden ser agrupadas en tres grandes categorías (De Ajuriaguerra *et al.*, 1981), coacciones vinculadas:

- a los materiales utilizados; determinan ciertas condiciones concretas al acto gráfico (lápiz, mesa, papel),
- al sistema de símbolos en juego y a las leyes de organización en el espacio gráfico (utilización de un sistema de letras aisladas o ligadas), leyes del lenguaje escrito (ortografía, puntuación), escritura de izquierda a derecha o en sentido contrario,
- a los cánones caligráficos y a las normas de calidad (legibilidad) y de velocidad.

Así, la escritura es un acto motor cuyo resultado es el trazado de símbolos.

Las coacciones mencionadas determinan cierta orientación y condiciones a su desarrollo.

La escritura requiere que niños y niñas, sentados frente a la mesa, adopten determinada postura y la mantengan, y que esta postura permita tener un correcto control visual del acto gráfico. El ajuste a la actividad es tanto postural como tónico: el brazo y la mano requieren de una adecuada distribución del tono durante la ejecución que facilite la soltura del gesto. Además, el lápiz debe ser sostenido con la mano dominante de manera que permita la ejecución adecuada de los movimientos.

Señalamos que las apreciaciones hechas anteriormente refieren principalmente a la modalidad de escritura cursiva. La modalidad de escritura imprenta presenta algunas diferencias respecto de la cursiva. En particular, resulta una modalidad en la que el trazado de los grafemas se simplifica y el reconocimiento de estos resulta más sencillo, en tanto, por lo general, existe identidad entre los caracteres que niños y niñas deben escribir y los que deben leer en distintos medios. Sin embargo, la modalidad cursiva presenta al menos tres ventajas en comparación con la modalidad imprenta. Por un lado, la escritura ligada es una respuesta motora continua. Este tipo de respuesta motora tiende a fijarse en la memoria a largo plazo, mientras que las respuestas motoras discretas se olvidan con más facilidad. Por lo tanto, la primera ventaja se vincula con la memoria, específicamente con la retención de la escritura. Por otro lado, este tipo de modalidad permite una mayor velocidad y legibilidad al escribir. Además, las palabras son percibidas como un todo, lo que facilita tanto la percepción de la palabra como la percepción del espacio entre palabras. Esta forma de escritura evita la formación de conglomerados o la incorrecta separación entre las palabras de un texto (Condemarín y Chadwick, 1991). Claro está que la escritura cursiva requiere de una mayor soltura en los movimientos, fundamentalmente de la muñeca.

En la actualidad, la escritura manuscrita es comúnmente presentada como una habilidad menos relevante, ya que es posible valerse de herramientas digitales para comunicar ideas escritas. Claramente, estas herramientas no deben ser desestimadas. No obstante, desarrollar la escritura manuscrita en forma fluida y clara resulta muy importante, porque supone beneficios concretos. Diferentes investigaciones muestran que los patrones de movimientos implicados en la escritura manuscrita son parte del proceso de pensamiento. De hecho, este

tipo de escritura no es solo una habilidad motora, es un aspecto significativo del proceso de alfabetización (Medwell y Wray, 2008; Christensen y Jones, 2000). Como expresamos, la escritura manuscrita es una habilidad psicomotriz compleja que supone el interjuego de múltiples aspectos y, por ende, debe ser enseñada de manera directa y sistemática.

## Etapas en el desarrollo de la escritura

La escritura manuscrita evoluciona con la edad; el estudio de su desarrollo ha sido abordado por diferentes autores y autoras, a partir del diseño de metodologías diversas que jerarquizaron la observación de la calidad y/o de la velocidad. La utilización de instrumentos parciales que consideraban una única dimensión de este complejo proceso probaron ser limitadas en cuanto a los datos que aportaban y también a las conclusiones que se derivaban de su aplicación. Razón por la que De Ajuriaguerra y su equipo construyen una herramienta analítica en la que la calidad de la escritura se encuentra claramente definida y que toma en cuenta también la variable de la velocidad de las producciones gráficas. Además, considera los factores que inciden en la evolución de la escritura y las condiciones en las que esta actividad se desarrolla, es decir, las coacciones que se le imponen. Este instrumento sistematiza las transformaciones por las que transita la escritura desde los 6 a los 11 años.

Es así que, con el ideal caligráfico como referencia, De Ajuriaguerra *et al.* (1981) describen tres fases en el desarrollo de la escritura manuscrita, según niños y niñas se encuentren por debajo, alcancen o superen este ideal caligráfico propuesto. Las fases en el desarrollo de la escritura son:

- Precaligráfica (5-6 a 8-9 años)
- Caligráfica infantil (8-9 a 10-12 años)
- Poscaligráfica (12 a 16 años).

En lo que sigue, se exponen las características más importantes de cada una de estas etapas. Todas las producciones gráficas que compartimos en los siguientes apartados pertenecen a la misma niña y muestran la evolución esperada de la escritura en la etapa escolar. La niña en cuestión concurría a una escuela pública, del departamento de Montevideo, en horario simple. El análisis que sigue y los comentarios que acompañan las producciones gráficas presentadas son válidos para un tránsito escolar similar al de esta niña.

### Fase precaligráfica

En esta fase niños y niñas presentan importantes dificultades para cumplir con las exigencias de las normas caligráficas. Estas dificultades se vinculan principalmente con la falta de dominio motriz; se observa (Figura 15):

- Irregularidad en la calidad de los trazos por las dificultades en las posibilidades de control del movimiento (ajuste en la trayectoria del gesto y frenado).
  - Los trazos rectos pueden aparecer temblorosos, retocados, etcétera.
  - Los trazos curvos pueden aparecer abollados, angulosos, con imprecisiones en los cerramientos.



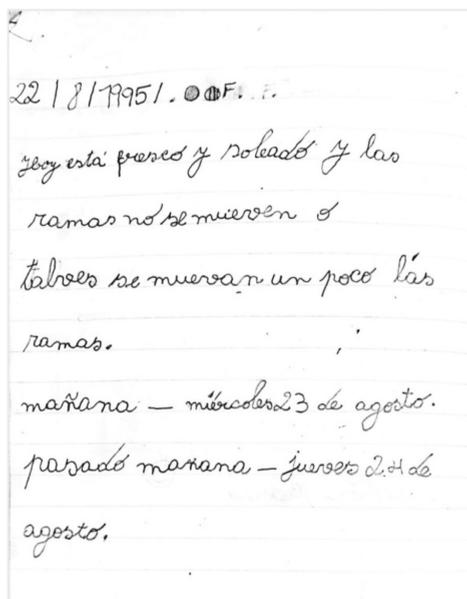


Figura 17. Escritura de una niña que cursa primer año escolar, en el mes de agosto.

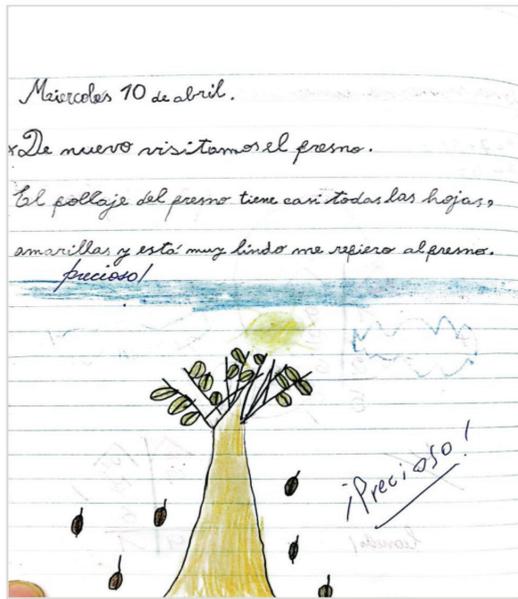
En los ejemplos compartidos (figuras 15, 16 y 17) se aprecia, además, irregularidad en la direccionalidad y en el tamaño de los grafemas, fallas en sus proporciones, pues no se observa una adecuada diferenciación en el tamaño de los grafemas altos, medios y bajos<sup>10</sup>, y dificultades para el trazado correcto de los enlaces entre los grafemas que componen una palabra. Aun así, se observa una rápida evolución de estos aspectos en poco tiempo.

La escritura se realiza de manera trabajosa y lenta, letra a letra, y se recurre al apoyo visual del modelo en forma permanente. Al inicio de esta etapa, el progreso en la organización general de la página es escaso: las líneas permanecen fluctuantes y las palabras no se apoyan claramente y de forma regular en el renglón.

La duración de esta etapa depende de distintos factores, entre los que se destacan las características psicológicas del niño o la niña, las posibilidades de ejercitar esta gnosopraxia y el contexto escolar, familiar y social de desarrollo. Incluso algunos niños y niñas no logran superar esta fase de evolución de la escritura y desarrollan una disgrafía, o sea, una dificultad específica a la hora de escribir. Es importante tener en cuenta, respecto de este último punto, que «decimos “desarrollan” porque no se trata de la simple permanencia de un estado anterior sino del desarrollo de un síntoma particular» (De Ajuriaguerra *et al.*, 1981, p. 32).

En las figuras 18 y 19 se muestra la rápida evolución que ocurre en cuanto al logro de las formas correctas en la escritura.

<sup>10</sup> La clasificación de los grafemas se hace tomando como referencia su ubicación en el renglón. Los grafemas altos son *b, d, h, k, l, t*. Los grafemas medios son: *a, c, e, i, m, n, ñ, o, r, s, u, v, w, x, z*. Los grafemas bajos son: *g, j, p, q, y*. El grafema *f* ocupa simultáneamente la zona alta, media y baja de la escritura.



Por el pumo se nos ocurrió medir la  
altura del árbol.

Usamos el metro, pero no pudimos  
porque el árbol es muy alto.

Aproximamos y pensamos que puede  
medir entre 6 y 7 metros.

4/

Figura 18. Escritura de una niña que cursa segundo año escolar, en el mes de abril.

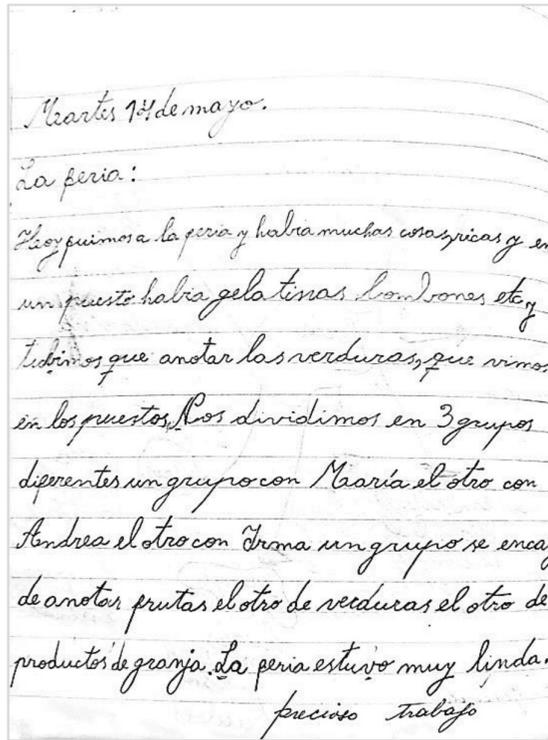


Figura 19. Escritura de una niña que cursa segundo año escolar, en el mes de mayo.

En relación con las características de la postura en la etapa precaligráfica, destacamos los siguientes aspectos:

- El torso se apoya sobre la mesa. La cabeza se ubica muy inclinada hacia delante, a veces se apoya sobre el miembro superior no dominante. Se observa proximidad visual.
- La mano y el antebrazo dominantes se colocan paralelos a la línea de escritura y permanecen elevados.
- Se observan cambios frecuentes de la postura.
- Pueden aparecer sincinesias que reflejan la inmadurez de los sistemas del movimiento.

### Fase caligráfica infantil

En esta fase, niños y niñas han avanzado notoriamente en sus posibilidades de dominio del acto gráfico y en el logro de la escritura canónica. La coordinación de los movimientos de las manos resulta más precisa y el sostén y la manipulación del instrumento menos trabajosa. Se observa también que la crispación de los dedos sobre el instrumento, propia de la etapa anterior, se mitiga.

Lunes, 10 de marzo.

Trabajando con fracciones.

Cuando divido la cantidad se hace más pequeña.  
Por ejemplo: si tengo una torta y la divido en 5 trozos el trozo es más pequeño que la torta.

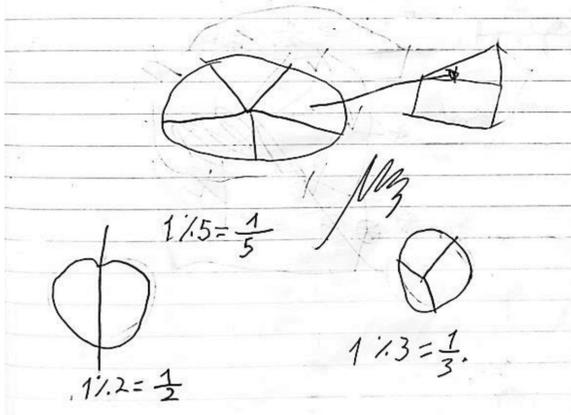


Figura 20. Escritura de una niña que cursa tercer año escolar, en el mes de marzo.

a.

Consta de 4 listas azules en campo blanco  
y un sol color oro en forma de círculo  
radiante con cara y rayos de 16 rayos.



b.

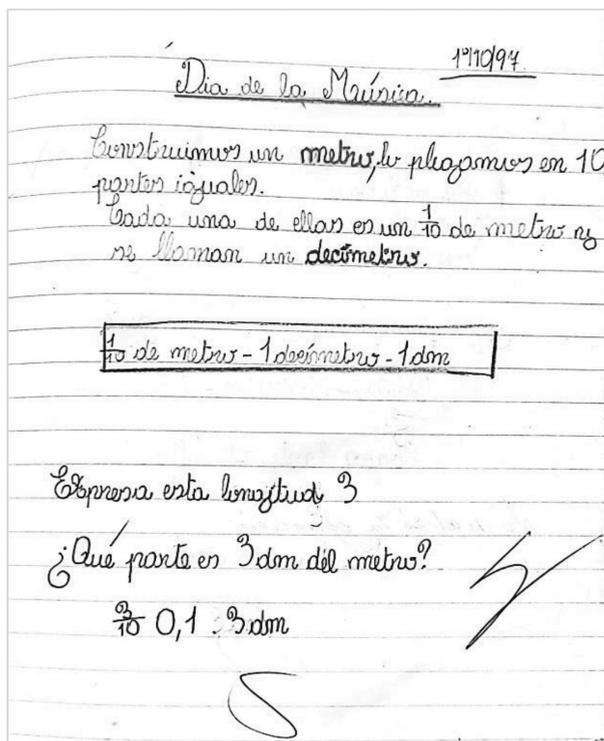


Figura 21. Escritura de una niña que cursa tercer año escolar.  
a. Mes de julio, b. Mes de octubre.

Ahora, es posible enfocarse en el logro del ideal caligráfico, lo que se traduce en una escritura legible, regular y proporcionada, en la que se observan claras diferencias en el tamaño de los grafemas altos, medios y bajos, enlaces mejor logrados y línea de base de la escritura bien conservada (los grafemas se apoyan en el renglón). El gesto ha evolucionado y gana en soltura, eficacia y coordinación; los trazos aparecen más controlados.

En esta etapa, el papel se ubica en una posición particular, lo que favorece el control visual de los trazos, la soltura en la progresión de la escritura de izquierda a derecha y la inclinación de los grafemas en el mismo sentido. En el caso de los diestros y las diestras, el papel se inclina hacia la izquierda y se desplaza levemente hacia la derecha; en el caso de los zurdos y las zurdas, el papel se posiciona en sentido contrario.

Mientras que en la etapa anterior los principales obstáculos para el logro de la escritura se vinculaban con el dominio de los aspectos gnósopráticos específicos, en esta etapa las principales complicaciones tienen que ver con el ajuste a los cánones ortográficos, pues el ajuste al ideal caligráfico se ha logrado en lo esencial. A partir de los 12 años el ajuste tónico y postural es correcto y la organización del trazado es adecuada. La automatización de la escritura manuscrita permite que niños y niñas se enfoquen en el contenido del texto que producen.

En relación con las características de la postura en la etapa caligráfica infantil, destacamos:

- El torso se separa de la mesa y se endereza, y por consiguiente la cabeza se separa de la hoja.
- Existe un control visual de la escritura, pero ya no es necesaria la proximidad.
- La mano dominante se apoya en el papel y se desplaza sobre este, ubicándose bajo la línea de escritura.
- La postura se mantiene por períodos de tiempo más prolongados.

## Fase poscaligráfica

Entre los 12 y los 16 años ocurre lo que De Ajuriaguerra *et al.* (1981) denominan «crisis de la escritura», siempre que esta habilidad se utilice con regularidad, por ejemplo, en el marco de la enseñanza secundaria. El equilibrio logrado hasta el momento en el gesto gráfico se ve desafiado por la exigencia de la velocidad. No obstante, niños y niñas, y más adelante los y las adolescentes, le imprimirán un estilo personal a la escritura.

El progreso observado en esta fase ocurre, principalmente, a consecuencia de las exigencias de velocidad que se le imponen a la escritura. Si bien la escritura de la fase caligráfica infantil se ajusta a los cánones de calidad, resulta aún excesivamente lenta para plasmar un pensamiento que se ha vuelto más rico, complejo y rápido. Así, en tanto las dificultades asociadas al dominio motriz que requiere la escritura y las asociadas al ajuste a cánones de calidad particulares se superan, en esta fase la atención se dirige al contenido de las producciones y a la velocidad del gesto.

En aras de lograr una escritura que se ajuste también a las exigencias de velocidad, se hacen algunas modificaciones: se omiten ciertos detalles, que no hacen a la identidad de los grafemas, y se simplifican los enlaces para unir las letras más y mejor. El objetivo principal de estas transformaciones se orienta a personalizar y economizar el gesto al reducir el número de veces que se levanta el lápiz.

A continuación, se sintetizan las características de la escritura en la etapa poscaligráfica:

- Ocurre una crisis en la escritura por la exigencia de velocidad.
- Se busca imprimir un estilo personal a las grafías.
- Se simplifican las formas y se omiten detalles.
- La preocupación se centra en el contenido
- Se observa una mayor flexibilidad y soltura a nivel del gesto.

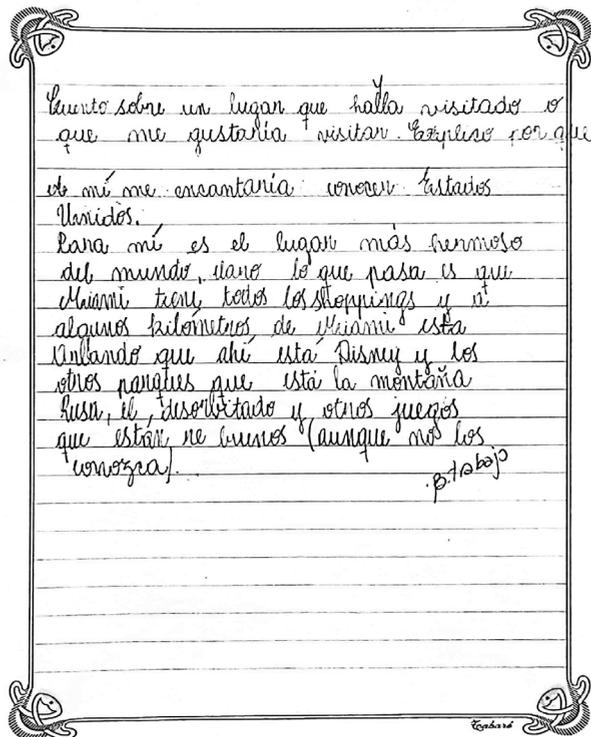


Figura 22. Escritura de una niña que cursa sexto año escolar, en el mes de junio.

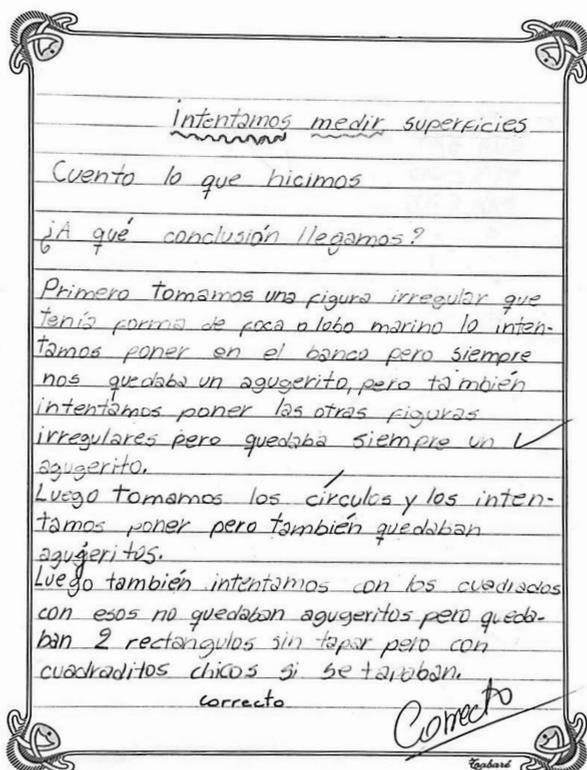


Figura 23. Escritura de una niña que cursa sexto año escolar, en el mes de octubre.

## Dificultad específica de la escritura

El desarrollo de la escritura puede verse afectado en forma específica. La dificultad de aprendizaje específica asociada se denomina *disgrafía*. Según De Ajuriaguerra *et al.* (1981): «Un niño es disgráfico cuando la calidad de su escritura es deficiente, no habiendo ningún déficit neurológico o intelectual que explique esa deficiencia» (p. 274). La escritura resulta ilegible y/o lenta, y estas dificultades inciden negativamente en el tránsito escolar. Las características frecuentemente encontradas en las escrituras de personas disgráficas pueden ser agrupadas en tres categorías:

- *La mala organización de la página*, caracterizada por una distribución desordenada del texto en la hoja, la falta de regularidad tanto de los espacios que separan las palabras como de los que separan las líneas que componen el texto, y por las dificultades para sostener la línea de la escritura.
- *La torpeza*, definida por las importantes dificultades para lograr ajustarse a los cánones caligráficos: los trazos son de mala calidad, se observan frecuentes retoques de los grafemas, la progresión gráfica resulta entrecortada, el lápiz se levanta repetidamente, por lo que las uniones entre las letras no se logran de manera adecuada y la forma de los grafemas aparece deformada.
- *Los errores de formas y proporciones de los grafemas*, dados por la macrografía o la micrografía, el trazado inclinado o vertical de los grafemas y el grado de limpieza en la realización de las letras que pueden aparecer descuidadas o excesivamente exactas.

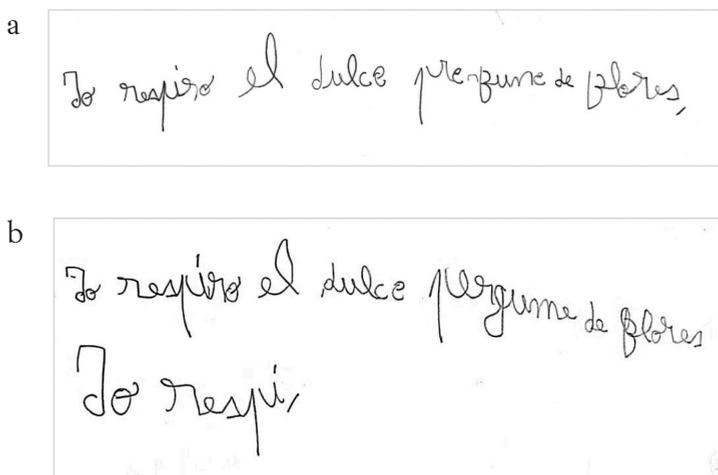
A partir de la identificación de estos indicadores, es posible afirmar que la escritura de una persona disgráfica es claramente diferente a la de una persona sin esta dificultad específica. Incluso la disgrafía es, en sí misma, una categoría heterogénea, ya que se reconocen cinco tipos o subgrupos de disgrafías:

1. *Rígidos*, caracterizado por la tensión, la rigidez y la inclinación hacia la derecha del texto en su conjunto.
2. *Flojos*, grupo opuesto al anterior, distinguido por la relajación general del trazo y la irregularidad en la dimensión de las letras.
3. *Impulsivos*, caracterizado por los trazos rápidos y lábiles, y un claro privilegio de la velocidad por sobre la calidad.
4. *Torpes*, la principal dificultad se relaciona con la imposibilidad de efectuar trazos de buena calidad y con el logro de las formas adecuadas de los grafemas, que pueden aparecer retocados y distróficos. Este subgrupo aparece asociado a alguno de los otros subgrupos.
5. *Lentos y exactos*, caracterizado por una preocupación excesiva por la calidad en detrimento de la velocidad. El trazado es en apariencia de buena calidad, pero una observación detenida encontrará temblores discretos y abolladuras en el trazado de los grafemas.

Para el diagnóstico de disgrafía se deben cumplir ciertos criterios: las dificultades observadas no pueden ser explicadas por otras causas; el niño o la niña debe tener al menos 8 años y cursar tercer año escolar, y se debe constatar un descenso significativo (de al menos dos años) respecto de lo esperado para el grado escolar en curso, en la calidad

y la velocidad de la escritura (Figura 24). Además de la utilización de instrumentos de evaluación estandarizados (De Ajuriaguerra *et al.*, 1981; Abusamra *et al.*, 2020), es imprescindible observar el desempeño del niño o de la niña en los cuadernos de clase y en producciones escritas espontáneas. Cada una de estas herramientas aporta datos relevantes para caracterizar la escritura.

A su vez, las personas disgráficas presentan, con cierta frecuencia, dificultades tónicas en el miembro superior dominante y manifestaciones dolorosas asociadas al acto gráfico, denominadas «esbozo de calambre» (De Ajuriaguerra *et al.*, 1981, p. 322), un tipo de trastorno grafomotor. Los signos principales del esbozo de calambre son: la crispación intensa del hombro, del antebrazo y de los dedos, y/o variaciones tónicas importantes; los fenómenos dolorosos, asociados a la actividad gráfica, especialmente frente a la exigencia de velocidad; y las paradas forzosas y frecuentes de la actividad, durante las cuales el niño o la niña sacuden o aprietan su mano o su muñeca para aliviar la sensación dolorosa. Pueden aparecer otros signos asociados al esbozo de calambre: la lentitud para escribir, las fallas en la coordinación de movimientos, las sincinesias, la sudoración en la mano dominante, la inestabilidad en la forma en la que se toma el lápiz. El gran esfuerzo que supone escribir en estas condiciones puede generar rechazo por las tareas gráficas.



**Figura 24.** Test grafométrico de Julián de Ajuriaguerra. Copia efectuada por un niño que cursa sexto año escolar. a. Velocidad normal, b. Máxima velocidad<sup>11</sup>.

- 11 El texto que aquí se presenta corresponde a una producción hecha en el marco de la aplicación del test grafométrico De Ajuriaguerra (De Ajuriaguerra *et al.*, 1981), de larga tradición en la evaluación de la escritura en su dimensión cualitativa y cuantitativa.

Originalmente, el test, acuñado por Julián De Ajuriaguerra en Francia en la década del 60, plantea como consigna la copia de la frase «Je respire le doux parfum des fleurs» con pluma y tinta en dos modalidades: copia a velocidad normal y copia a velocidad máxima, durante un minuto. La estandarización de este test permite valorar el ajuste tanto de la calidad como de la velocidad en la escritura, en función del grado escolar que cursa el niño o la niña. Sin embargo, las condiciones en las que fue estandarizado distan mucho de las condiciones actuales de escritura (instrumentos utilizados, métodos de enseñanza, inicio de la escolarización, etcétera).

En la década del 90 se hace en Uruguay, en el Servicio de Neuropediatría del Hospital de Clínicas, una propuesta de valoración de la calidad y de la velocidad de la escritura a partir de la traducción de la frase al español: «Yo respiro el dulce perfume de las flores». Si bien los criterios de estandarización no son válidos, entre otras cosas, porque la muestra no es representativa, en la actualidad, aún se toma como un punto de referencia en la evaluación de la escritura.

## Viñeta de discusión 1

La producción que presentamos a continuación corresponde a una niña que cursa quinto año escolar, en una escuela pública de Montevideo.

2. Colorear en el diagrama a sup. básica  
 b " lateral  
 c " total

3. Realizar las comparaciones y mediciones necesarias y luego anotar por lo menos tres características comunes

- \* La misma altura
- \* El mismo perímetro básico pero diferente área básica. porque la superficie que queda determinada no es congruente.
- \* La misma superficie lateral por tener una altura igual y perímetros básicos congruente entre sí.

Me ejercito para vencer dificultades

$\begin{array}{r} 29,294 : 3,02 + 10^3 - 1,03 \times 2,220 = 1007,4340 \\ 9,7 + 1000 - 2,2660 = 1007,4340 \\ \hline 1,03 \\ \times 2,220 \\ \hline 2060 \\ \underline{206} \\ 2,2660 \end{array}$	$\begin{array}{r} + 1000 \\ \hline 9,7 \\ \hline 1009,7 \\ \hline 1009,7000 \\ - 2,2660 \\ \hline 1007,4340 \end{array}$	$\begin{array}{r} 29,294 \overline{) 302} \\ \underline{2114} \phantom{0} \\ 908 \\ \underline{908} \\ 000 \end{array}$
---	--	---

*que tenés*

A partir de la viñeta de discusión 1:

- Analiza esta producción escrita a partir de lo trabajado en este capítulo.

## Viñeta de discusión 2

A continuación, se presenta una síntesis de los principales requisitos psicomotrices que deben estar presentes con un grado suficiente de desarrollo para iniciar el proceso de aprendizaje de la escritura.

### Funciones psicomotrices anteriores a la escritura (Condemarín y Chadwick, 1991)

- Coordinación digital y dinámica global
- Disociación de movimientos
- Equilibrio estático y dinámico
- Relajación
- Lateralidad
- Esquema corporal lateralizado
- Estructuración témporo-espacial

#### A partir de la viñeta de discusión 2:

Fundamenta la importancia de cada una de las adquisiciones mencionadas anteriormente para el proceso de aprendizaje de la escritura.

#### Una vez finalizada la lectura de este capítulo:

- Conceptualiza la escritura.
- Identifica las principales características de cada una de las etapas en la evolución de la escritura.
- Señala los prerrequisitos de la escritura que les permiten a niños y niñas iniciar el proceso de su aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- Abusamra, V., Miranda, A., Cartoceti, R., Difalcis, M., Re, A., Cornoldi, C. (2020). *Batería para la Evaluación de la Escritura (BEEsc)*. Paidós.
- Berruezo Adelantado, P. P. (mayo, 2002). La grafomotricidad: el movimiento de la escritura. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 6, 83-102.
- Calmels, D. y Lesbegueris, M. (2013). *Juegos en papel: análisis de la corporeidad en el plano gráfico*. Puerto Creativo.
- Cardona, G. R. (2013). *Antropología de la escritura*. Gedisa.
- Christensen, C. A. y Jones, D. (2000). Handwriting: An underestimated skill in the development of written language. *Handwriting Today*, 2, 56-69.
- Condemarín, M. y Chadwick, M. (1991). *La escritura creativa y formal*. Andrés Bello.
- De Ajuriaguerra, J., Auzias, M., Coumes, F., Denner, A., Lavondes-Monod, V., Perron, R. y Stambak, M. (1981). *La escritura del niño. La evolución de la escritura y sus dificultades*. Tomo I. Laia.

- Eco, U. y Carrière, J. C. (2010). *Nadie acabará con los libros*. Lumen.
- García, J. A. (1987). *Educación para escribir*. G. Núñez.
- Medwell, J. y Wray, D. (2008). Handwriting: a forgotten language skill? *Language and Education*, 22(1), 34-47.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. Morata.

## Lecturas complementarias

- Berninger, V. W. y Graham, S. (1998). Language by hand: A synthesis of a decade of research on handwriting. *Handwriting Review*, 12, 11-25.
- Calmels, D. (1998). *El cuerpo en la escritura*. DyB.
- Calmy, G. (1977) *La educación del gesto gráfico*. Fontanella.
- Dinehart, L. H. (2015). Handwriting in early childhood education: Current research and future implications. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(1), 97-118.
- Jones, D. y Christensen, C. (1999). The relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. *Journal of Educational Psychology*, 91, 44-49.

## Otros recursos...

- Bennet, J. (Dir.) (1980). *Alphabet. The history of writing*. [Documental en archivo de video]. Inglaterra: Film Comm. Recuperado de <https://youtu.be/QG-vSgZX5-w>



# El dibujo infantil: expresión del desarrollo psicomotor

*El dibujo es una forma de la función semiótica que se inscribe a mitad de camino entre el juego simbólico, del cual presenta el mismo placer funcional y el mismo autotelismo, y la imagen mental con la que comparte el esfuerzo de la imitación de lo real.*

(PIAGET E INHELDER, 2007, p. 70)

### Objetivos del capítulo

- Identificar la importancia que el dibujo tiene en el desarrollo infantil.
- Señalar las dimensiones psicomotrices implicadas en el dibujo.
- Describir la evolución del dibujo.
- Acercarse a la comprensión del dibujo como un instrumento de gran valor en el contexto de la práctica psicomotriz.

El dibujo y la pintura han tenido un lugar relevante en la historia de la humanidad, incluso anterior al de la escritura. Estas formas de la actividad creadora han sido utilizadas como medios de comunicación y expresión. No obstante, el dibujo no fue considerado como una producción humana que expresa y simboliza aspectos vinculados a la subjetividad hasta finales del siglo XVII. Hasta ese momento, lo que se consideraba falta de objetividad en los dibujos —desproporciones, omisiones, asimetrías, etcétera— se entendía como un error (Levin, 2005).

Las modificaciones en los modos de concebir socialmente la niñez y el surgimiento en los siglos XIX y XX de disciplinas vinculadas a la infancia, como la pedagogía y la psicología, provocaron un cambio en la mirada sobre las producciones infantiles, entre ellas el dibujo. En este sentido, Luquet (1927) y Lowenfeld y Brittan (1975) proponen que el dibujo presenta determinadas características que remiten a la expresión de la subjetividad de niños y niñas.

En un primer momento, el análisis de los dibujos privilegió la consideración de los aspectos intelectuales de la producción. Es con el psicoanálisis que la actividad gráfica espontánea comienza a considerarse como expresión del inconsciente, de la vida afectiva y emocional de la persona. Freud (1979), Klein (1964) y Winnicott (1999) profundizan esta idea y utilizan el dibujo en el contexto de abordajes terapéuticos con niños y niñas.

Desde la perspectiva psicogenética, Piaget e Inhelder (2007) señalan que el dibujo comienza a manifestarse alrededor de los dos años, y se ubica en la intersección del juego y de la imagen mental.

Las representaciones gráficas que niños y niñas realizan se encuentran íntimamente relacionadas con sus experiencias subjetivas y reflejan el modo particular de procesar y expresar vivencias. La falta de detalles, el tratamiento particular de determinadas partes, las deformaciones y todos aquellos aspectos que podrían ser considerados como errores en el dibujo no responden necesariamente a la falta de habilidad para la representación gráfica o a un nivel intelectual descendido, sino que su interpretación se lleva a cabo a partir de un arco más amplio de posibilidades, que incluye la consideración tanto del desarrollo cognitivo como de la subjetividad en juego. En la misma línea, los dibujos que contienen numerosos detalles indican, de manera confiable, un buen desarrollo intelectual aun cuando esto no descarta la posibilidad de dificultades de otra índole, por ejemplo, aquellas referidas a la esfera afectiva (Cattaneo, 2017).

Asimismo, se le han atribuido al dibujo diversas funciones en el desarrollo infantil; entre otras, se destacan las posibilidades que ofrece para la expresión del mundo interno, la elaboración de conflictos y la comunicación interpersonal. Además, posibilita el dominio del movimiento por su práctica reiterada. Por ello el dibujo infantil es una actividad creadora que evidencia el nivel de desarrollo alcanzado por el niño o la niña. En el dibujo están representadas todas las líneas del desarrollo, y se articulan las dimensiones cognitiva, motriz y afectiva.

El desarrollo cognitivo permite niveles de representación y simbolización diferentes y progresivamente más complejos. Los aspectos motrices se vinculan con la postura, la prensión, la presión, la lateralidad y la coordinación de los movimientos durante el acto gráfico. Estos aspectos, que sustentan la actividad gráfica, tienen un soporte orgánico. La dimensión afectiva se expresa en el contenido de las producciones gráficas. Así, las ilustraciones infantiles dan cuenta del funcionamiento de niños y niñas, de la misma manera que, como se expone en el capítulo siguiente, lo hace el juego. En la Tabla 10 se presentan las diferentes líneas del desarrollo implicadas en el dibujo. Desde esta perspectiva, el análisis de los aspectos evolutivos (cuerpo real y esquema corporal), emocionales (imagen del cuerpo) y de la capacidad creadora se hace de manera interrelacionada.

**Tabla 10.** Dimensiones del desarrollo psicomotriz implicadas en el dibujo.

Aspectos motrices	Desarrollo cognitivo <sup>12</sup>	Posición subjetiva
Postura Tono Lateralidad Prensión Presión Coordinación Evolución de las sincinesias Calidad Velocidad	Sensoriomotriz, 0 a 2 años Preoperatorio, 2 a 7 años Operaciones concretas, 7 a 11 años Operaciones formales, 11 años en adelante	Modo de abordaje de la tarea Contenido temático del dibujo Verbalizaciones durante la producción Relato sobre el dibujo

El dibujo libre es una actividad generalmente conocida y cotidiana en la vida de niños y niñas. Junto con el juego y la escritura, es un recurso ampliamente utilizado en el contexto de la práctica psicomotriz preventiva, promocional y terapéutica. Constituye una herramienta de gran valor investigativo por la riqueza de los datos que aporta; permite la promoción del desarrollo psicomotriz, la detección oportuna de dificultades a ese nivel y su posterior diagnóstico y abordaje. La utilización del dibujo libre, en cualquiera de los ámbitos de ejercicio de la práctica psicomotriz, requiere conocer en profundidad la evolución de la expresión gráfica, es decir, las modificaciones esperadas en el transcurso del tiempo. Estas modificaciones ocurren efecto de la articulación entre el desarrollo neuropsíquico y la estimulación del entorno.

Diferentes autores y autoras han analizado la evolución del dibujo y enfatizan la consideración de determinados aspectos por sobre otros, en función de los marcos teóricos desde los que han trabajado (Piaget e Inhelder, 2007; Lowenfeld y Brittain, 1975; Luquet, 1927). Los diferentes estudios coinciden en la identificación de una secuencia predecible en las fases por las que transita el dibujo, a pesar de que los límites cronológicos de estas fases evolutivas sean relativos. La sucesión de las etapas se da siempre de la misma manera, pero la duración de cada una de ellas depende, en gran medida, de la articulación de factores de orden intelectual, emocional y social. En este sentido, los contextos sociales o familiares concretos promueven u obstaculizan la evolución esperada del dibujo. Al respecto, señalan Calmels y Lesbgueris (2013):

Comprendemos que graficar (dibujar, pintar y escribir) son prácticas socioculturales que pueden insertarse en las experiencias cotidianas de los niños y de las niñas. En estas prácticas se imprimen las marcas de una época, de una clase social, de un género, de una etnia, de una región, de una edad, de una familia. Lo gráfico nos preexiste, aparece en distintos contextos y de diversas formas (carteles, libros, revistas, tickets, cuadros, grafitis, etc.). Los grafismos no son solo instrumentos de comunicación y expresión, sino que constituyen modos de apropiación, metabolización y creación del mundo. (p. 21)

12 La evolución del desarrollo cognitivo es descrita en Piaget e Inhelder (2007).

Respecto de las etapas por las que transita el dibujo, se señala además que estas no se encuentran francamente separadas, sino que es posible advertir que existen períodos de transición entre unas y otras, en los que frecuentemente coexisten características típicas de diferentes etapas. Incluso los períodos transicionales suelen ser más prolongados que las etapas «puras». En definitiva, las etapas que se describen a continuación ofrecen un marco general orientador para acercarse a la comprensión de la evolución de las posibilidades de representación de niñas, niños y adolescentes, a través del dibujo.

## La evolución de la expresión gráfica

Lowenfeld y Brittain (1975) describen la evolución de la expresión gráfica según una secuencia que abarca seis etapas, desde los 2 años hasta los 17 años, aproximadamente, que se vinculan a los estadios del desarrollo cognitivo descritos por Piaget e Inhelder (2007). Los rangos de edad propuestos pueden ser discutibles, ya que las observaciones efectuadas en diferentes ámbitos de intervención muestran un adelantamiento de las edades en las que se adquieren las pautas, aunque el orden en la sucesión de las etapas descritas es la misma y es el que se detalla en la Tabla 11:

**Tabla 11.** *Etapas en la evolución gráfica infantil.*

Etapas en la evolución gráfica
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garabateo, 2 a 4 años</li> <li>• Preesquemática, 4 a 7 años</li> <li>• Esquemática, 7 a 9 años</li> <li>• Realismo, 9 a 12 años</li> <li>• Pseudonaturalista o del razonamiento, 12 a 14 años</li> <li>• Decisión, 14 a 17 años</li> </ul>

Durante el período denominado «de la decisión», entre los 14 y los 17 años, el dibujo deja de ser una expresión inconciente del yo, a saber, un lenguaje simbólico, y se convierte en un producto del esfuerzo conciente y del aprendizaje voluntario, siempre que el o la adolescente tenga oportunidades de mejorar su técnica. Es por este motivo que no abordaremos la etapa de la decisión en este manual.

El corrimiento de las etapas a edades más tempranas queda en evidencia en algunos de los ejemplos que compartimos a lo largo de este capítulo; esta puntualización deberá ser tenida en cuenta al momento de analizar las producciones.

Los aspectos evolutivos universales están ligados a la dimensión cognitiva del desarrollo, mientras que la dimensión emocional se reflejará en los aspectos singulares de la expresión gráfica. También es necesario considerar que las características propias de cada una de las etapas que describiremos a continuación no surgen de manera automática, «sino que lo hacen despacio y a saltos» (Lowenfeld y Brittain, 1975, p. 148), y a veces puede ocurrir que el niño o la niña retroceda a una etapa anterior.

En las páginas que siguen se describe la evolución del dibujo y se presentan ejemplos que entendemos facilitan la comprensión de las características de cada una de las etapas por las que transita. Para el análisis se toman en cuenta los siguientes parámetros:

- la representación del espacio,
- el logro de las formas, en particular la representación de la figura humana,
- el uso del color,
- la relación entre los diferentes elementos que componen el dibujo y
- el uso de los materiales e instrumentos.



## Etapa del garabateo

Las primeras expresiones gráficas de niños y niñas ocurren aproximadamente hacia los 18 meses de edad, en consonancia con el advenimiento de la función simbólica y el inicio del período preoperatorio (Piaget e Inhelder, 2007). Por imitación o por azar, niños y niñas descubren que, al manipular diferentes materiales, pueden dejar marcas en determinados soportes. Estos primeros trazos, que constituyen una expresión gráfica universal, sientan las bases para el dibujo, la pintura e incluso, la escritura.

En un inicio los trazos son desordenados, prima el escaso control y la impulsividad. La práctica frecuente del dibujo permite el perfeccionamiento progresivo de la coordinación óculo-manual. Así, conforme niños y niñas transitan por esta etapa, sus posibilidades motrices y cognitivas evolucionan y se observa un mayor grado de organización en las producciones, hasta llegar a figuras reconocibles en etapas posteriores. La evolución del garabateo sigue un orden predecible según la siguiente secuencia que implica tres subetapas:

1. Garabateo desordenado (Figura 25).
2. Garabateo controlado (Figura 26a y b).
3. Garabateo con nombre (Figura 27a, b y c).

En esta primera etapa, la motivación para emprender actividades gráficas proviene del placer que le genera el movimiento, luego niños y niñas advierten que pueden controlar

visualmente los trazos. Hacia el final de esta etapa hacen un importante descubrimiento: los trazos que ejecutan pueden reflejar el entorno. El color tiene un lugar secundario durante el garabateo porque el interés se orienta principalmente a lograr una mayor coordinación. En todo este proceso las personas adultas que rodean al niño o a la niña juegan un rol importante. Respecto de la forma en la que el mundo adulto debe recibir estos primeros trazos, Lowenfeld y Brittain (1975) señalan:

Es lamentable que la palabra «garabato» tenga connotaciones negativas para los adultos. La palabra puede sugerir pérdida de tiempo o, por lo menos, falta de contenido. En verdad, puede ser todo lo contrario, pues la manera en que se reciban estos primeros trazos y la atención que se les preste, pueden ser la causa de que el niño desarrolle actitudes que aún poseerá cuando comience su escolaridad formal. (p. 107)

### Síntesis de las características distintivas de la subetapa garabateo desordenado

- En esta subetapa no hay planificación; no se intenta representar algo específico.
- La descarga motriz implicada en esta actividad resulta placentera.
- Los movimientos son amplios, no hay un control motor o visual preciso de los trazos, ni del punto de inicio, ni del de finalización de estos: niños y niñas pueden dibujar sin mirar y exceder los límites impuestos por el espacio gráfico.
- Las longitudes y las direcciones de los trazos son variables y fortuitas, aunque se puede llegar a observar alguna repetición conforme el niño o la niña mueve el brazo hacia adelante o hacia atrás.
- La organización en el espacio, las formas y el uso de los colores son azarosas.
- La prensión del instrumento es, generalmente, palmar; no se usan los dedos ni la muñeca para controlar el instrumento con el que se dibuja.

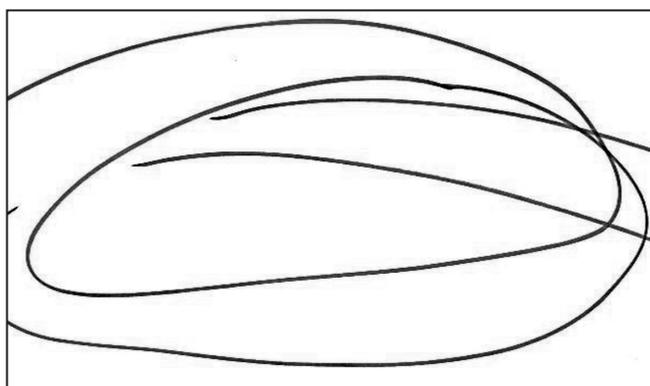
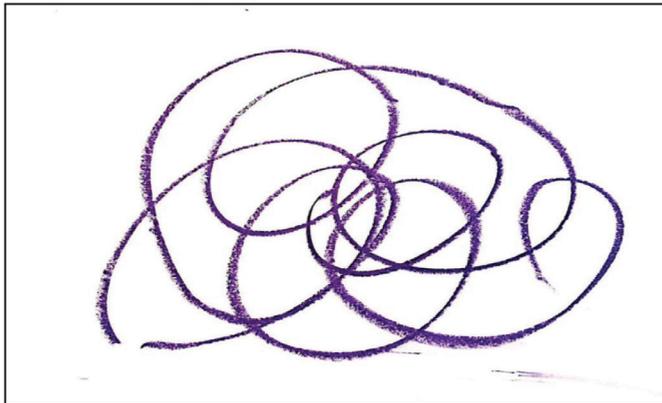


Figura 25. Producción espontánea, niña de 1 año y 6 meses. Garabateo desordenado.

## Síntesis de las características distintivas de la subetapa garabateo controlado

- En esta subetapa niños y niñas descubren paulatinamente que existe un vínculo entre los movimientos que realizan y las impresiones que dejan en el papel, en otras palabras, se percatan de la posibilidad de controlar visualmente los trazos que ejecutan.
- Entonces, al placer kinestésico de la subetapa anterior, se le suma el interés por el control visual: niños y niñas comienzan a seguir los movimientos de la mano con los ojos. Progresivamente, el ojo comienza a guiar los trazos y se alcanza cierto control en el dibujo.
- Ahora la motivación proviene de la sensación kinestésica y del dominio de los movimientos.
- Los trazos pueden ser líneas verticales, horizontales o círculos, y pueden aparecer repetidas. Se observa una progresión universal en el logro de las formas según el siguiente orden: círculo, cuadrado, triángulo.
- El uso del color tiene un lugar secundario.
- Por ensayos sucesivos se acercan a la forma adecuada de tomar el lápiz.
- La persona adulta comienza a adquirir un papel de mayor importancia en esta subetapa, que se consolidará en la siguiente. Niños y niñas acuden a ella y la hacen partícipe. La respuesta que reciban resulta fundamental, en tanto puede estimular u obstaculizar los posteriores desarrollos.

a.



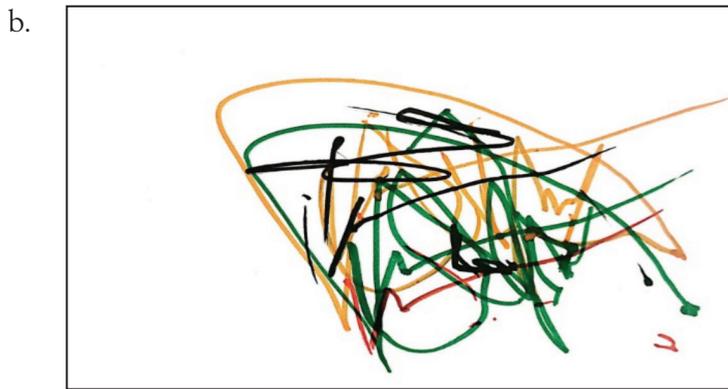
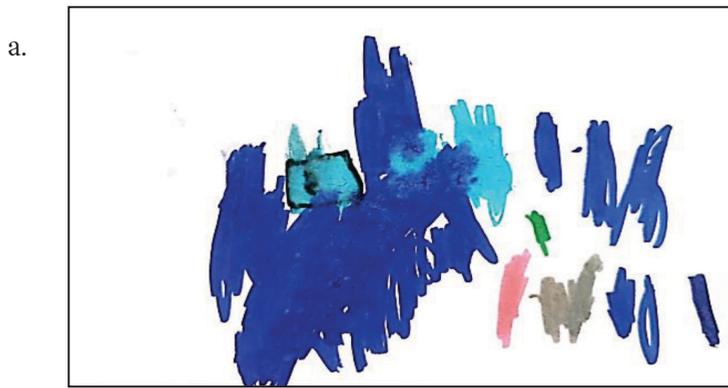
b.



Figura 26. Producciones espontáneas realizadas por la misma niña de 2 años y medio, en las que se observa la repetición de: a. Trazos circulares, b. Trazos longitudinales.  
Garabateo controlado.

### Síntesis de las características distintivas de la subetapa garabateo con nombre

- Esta subetapa refleja el cambio a nivel del pensamiento que niños y niñas han experimentado. Comienzan a dar nombre a su producción gráfica que adquiere valor de signo, aun cuando no se la pueda reconocer. El garabateo gana en diferenciación.
- El dibujo se inicia con cierta intención, hay alguna idea de lo que se quiere hacer, aunque no hay una idea preconcebida del resultado final del dibujo. Desde el punto de vista cognitivo asumen que pueden representar gráficamente algo de la realidad, si bien los recursos de simbolización y motrices son aun precarios.
- Frecuentemente, el garabateo se acompaña de descripciones verbales que no están necesariamente dirigidas a otras personas. Niños y niñas le asignan a su producción gráfica un significado, que puede variar durante su realización (por ejemplo, el dibujo que originalmente era un camión, luego puede ser un caballo).
- La coordinación óculo-manual es mayor, lo que mejora las posibilidades de control visual de los trazos: se logran respetar los márgenes del espacio gráfico.
- El uso del color ocupa un lugar secundario, aunque niños y niñas pueden utilizar diferentes colores con un fin exploratorio (distinguir un color de otro).



**Figura 27.** Producciones espontáneas efectuadas por la misma niña de 2 años y medio. Garabateo con nombre. a. Durante el dibujo la niña exclama: «¡Un auto grande!»; b. «Es papá»; c. Una vez que termina el dibujo dice: «Mamá».

## Etapa preesquemática

Esta etapa coincide con el ingreso al subestadio del pensamiento intuitivo, del período preoperatorio descrito por Piaget e Inhelder (2007), en el que niños y niñas logran representarse las cosas y sus acciones por medio de signos y símbolos. Desde el punto de vista cognitivo, algunas de las características del pensamiento preoperatorio son: la centración, el estatismo, el animismo, el artificialismo, la irreversibilidad y el egocentrismo cognitivo. Estas características se expresan en las producciones gráficas que niños y niñas realizan.

Al ingresar a esta etapa, el dibujo surge de la creación intencional de las formas: niños y niñas anticipan lo que van a dibujar antes de iniciar la representación gráfica. Los avances notorios en lo que refiere al control de los trazos y la evolución a nivel cognitivo permiten que se interesen por plasmar formas en el papel que se asemejen al mundo que intentan representar.

Las producciones gráficas se complejizan a partir de un proceso continuo, aunque no idéntico para todos los niños y todas las niñas, efecto de la particular interrelación entre aspectos vinculados a la maduración y aquellos vinculados a la historia personal. A diferencia de lo observado en la etapa anterior, en la que la producción gráfica estaba motivada principalmente por el placer asociado al movimiento y los trazos no eran reconocibles, en la etapa preesquemática la motivación proviene del interés por representar la realidad; ahora las figuras son reconocibles y guardan cierta relación con el entorno.

Por lo habitual, la primera representación que se logra es la figura humana y refleja los avances en la estructuración del psiquismo infantil, en la construcción del esquema corporal y en el desarrollo de la imagen del cuerpo. En el dibujo de la figura humana confluyen las experiencias personales y las representaciones psíquicas asociadas, los estereotipos culturales, las particularidades ligadas al tránsito por determinado momento del curso de vida y la identificación respecto del género.

Esta primera representación de la figura humana puede aparecer de diferentes maneras. En términos generales, se observa la representación de una figura cerrada, de la que pueden proyectarse un número variable de prolongaciones (en algunos casos, las prolongaciones pueden no estar presentes). Esta figura puede incluir, además, puntos o círculos en el interior como representación de la boca y/o los ojos, y se denomina célula (Figura 28).

La representación de la figura humana que incluye un círculo por cabeza y dos líneas verticales que representan las piernas se denomina «monigote primitivo», «renacuajo», «cabazón», en función del autor o autora de referencia. El tamaño de los dibujos suele ser grande (Figura 29a). Ahora el esquema para representar a la persona se identifica con claridad.

La representación de los ojos, la boca, y en algunos casos la nariz, aparece comúnmente antes que la del tronco, en muchos casos incluso antes que la representación de los miembros superiores. Posteriormente, aparecen otros elementos, por ejemplo, la representación de los brazos que pueden proyectarse desde la cabeza (Figura 29b) o desde las piernas (Figura 30a y b), y más adelante del tronco (Figura 31a y b).

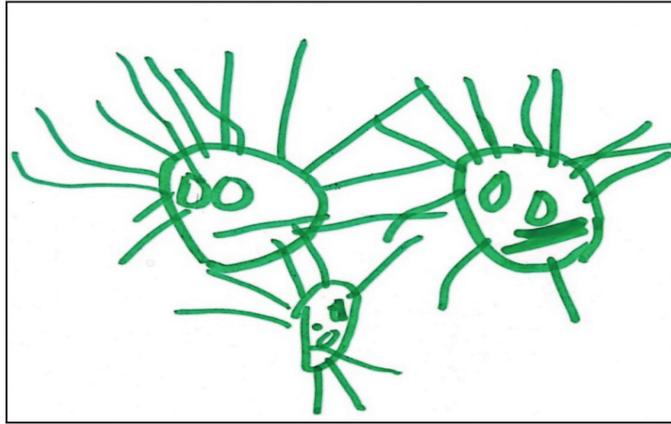


Figura 28. Producción espontánea, niño de 3 años. Primeros intentos de representación de la figura humana tipo célula. Se observa una figura cerrada con prolongaciones, ojos y boca. Etapa preesquemática.

a.



b.

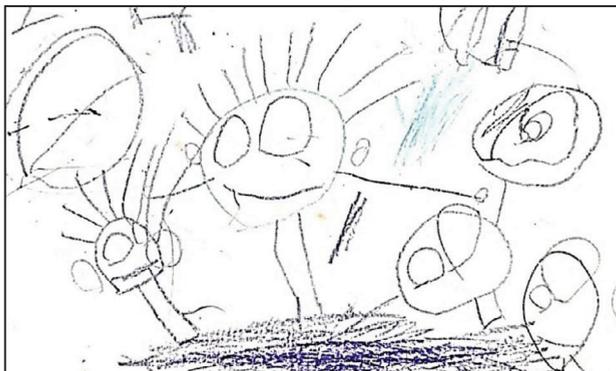
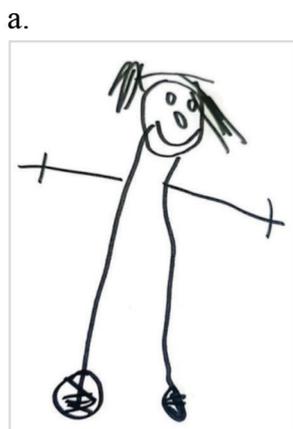


Figura 29. Producciones espontáneas realizadas por la misma niña de 3 años. Primeros intentos de representación de la figura humana. Etapa preesquemática. a. La cabeza se representa a partir de un círculo que incluye boca y ojos, y de la cual se proyectan dos líneas que representan los miembros inferiores. El dibujo ocupa casi la totalidad de la hoja. Este tipo de dibujo de la figura humana se denomina «monigote primitivo», «renacuajo» o «cabezón»; b. «Mi papá, mi mamá y yo». En la figura central, aparece la representación de la cabeza con ojos, boca, orejas y cabello, de los miembros superiores que se proyectan desde la cabeza y del tronco.



**Figura 30.** Producciones espontáneas. Representación de la figura humana. Etapa preesquemática. a. Niño de 4 años. «Soy yo»; b. Niño de 5 años. «Mi amigo».



**Figura 31.** Producciones espontáneas efectuadas por la misma niña de 3 años. Representación de la figura humana. Etapa preesquemática. a. «Mi papá con barba»; b. «Estoy jugando a los superhéroes con mi rayo láser».

Los dibujos que se comparten en las figuras 31 y 32 corresponden a producciones espontáneas de la misma niña, hechas entre los 3 y los 5 años de edad. Aún no se observa una forma única para representar la figura humana, aspecto distintivo de la etapa siguiente. La etapa preesquemática se caracteriza por el ensayo constante de símbolos diferentes para representar la realidad, de ahí que no sea posible, en este momento, identificar un esquema unívoco y distintivo en los dibujos.

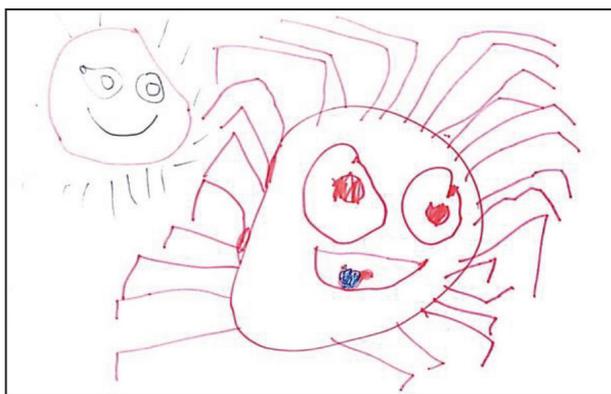


Figura 32. Producciones espontáneas efectuadas por la misma niña entre los 4 y los 5 años de edad. Detalle de la evolución en la representación de la figura humana. Etapa preesquemática.

Al observar los dibujos de la Figura 32, se advierte que en todos se ha ilustrado el tronco, claramente diferenciado de la cabeza. En algunos dibujos se incluyen los cuatro miembros en una dimensión (únicamente la figura más evolucionada de la serie incorpora la representación en dos dimensiones de los cuatro miembros). Aparecen también diversas representaciones de los pies y de las manos, habitualmente con un número incorrecto de dedos. Se observa, además, desproporción en el dibujo de algunos de los elementos que componen las figuras.

Hacia el final de la etapa preesquemática, mejoran las proporciones en la representación de las diferentes partes de la figura humana y se incluyen detalles vinculados a las prendas de vestir (botones, sombreros, collares, zapatos, etcétera) o al arreglo del cabello (broches, vinchas, etcétera). El dibujo de las extremidades puede hacerse en dos dimensiones (Cattaneo, 2017).

En esta etapa, se espera encontrar variabilidad y flexibilidad en los dibujos: «Cuanto más diferenciados sean estos intentos, más altos serán los procesos intelectuales que se han desarrollado» (Lowenfeld y Brittain, 1975, p. 151). Las variaciones en los dibujos reflejan los cambios frecuentes en los conceptos y también expresan una sensibilidad particular frente a las experiencias emocionalmente significativas. Aquellos objetos o situaciones que han resultado emocionalmente relevantes serán exagerados. La ilustración que compartimos en la Figura 33 fue dibujada por una niña luego de observar cómo una araña pequeña caminaba sobre su brazo. La forma en la que se representan los objetos y las situaciones nos orienta hacia la comprensión de las experiencias que el niño o la niña han tenido.



**Figura 33.** Producción espontánea, niña de 5 años.  
*«La araña con un millón de patas». Etapa preesquemática.*

En la etapa preesquemática el uso del color resulta una experiencia estimulante, aun cuando no se desee establecer una relación exacta con la realidad. Ahora el interés se orienta a trazar las formas, es decir, a establecer una relación entre el objeto que se desea representar y el dibujo, más que entre el objeto y el color. Un ejemplo claro de esto se observa más adelante en la Figura 41 a, dibujo en el que aparece un perro, bien logrado desde el punto de vista de la forma, y que ha sido coloreado de celeste.

Con relación a la representación del espacio, en la etapa preesquemática, se advierte que aún no existe un orden espacial claro, y la disposición y el tamaño de los elementos que componen el dibujo son variables (figuras 34, 35, 36, 37 y 38). El espacio se concibe como aquello que rodea al niño o la niña.

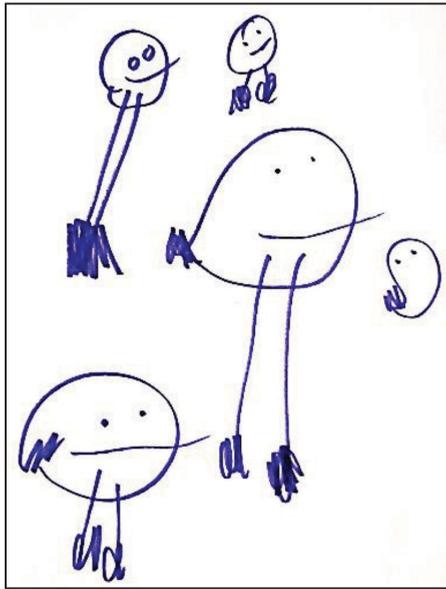


Figura 34. Producción espontánea, niña de 3 años. «Mi familia». Etapa preesquemática.

La autora del dibujo «Mi familia» (Figura 34) nombra a todos los integrantes de su familia, que modifica durante la creación del dibujo, a excepción del padre, que tiene un lugar central en el dibujo y en el relato, y que mantiene su representación.



Figura 35. Producción espontánea, niña de 3 años y medio. «El sol y cucarachas». No se aprecia una representación del espacio ordenada. Etapa preesquemática.

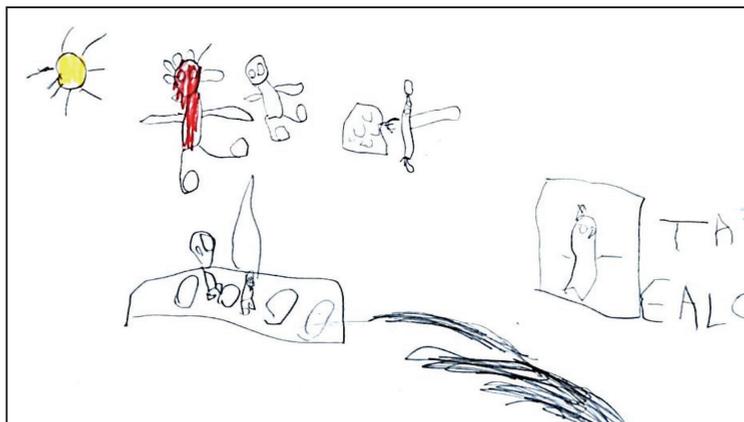


Figura 36. Producción espontánea, niño de 4 años y medio.  
«Yo y mi hermano de paseo». Etapa preesquemática.



Figura 37. Producción espontánea, niña de 4 años.  
«Yo y dos soles y una burbuja». Etapa preesquemática.



Figura 38. Producción espontánea, niña de 4 años. «Mi casa, la chimenea, el humo y yo».  
Dibujo efectuado por la misma niña autora de los dibujos de la Figura 29.  
Obsérvese la evolución en la representación de la figura humana  
y la ausencia de una organización espacial clara. Etapa preesquemática.

Los diferentes elementos que componen el dibujo no se ubican sobre una misma línea, sino que aparecen desordenados, aunque claro está, esta forma de concebir el espacio puede ser calificada de esta manera solo desde el punto de vista de las personas adultas. Para el niño o la niña, existe un orden, y es el que se establece en función del significado afectivo que tienen los objetos y el lugar que ocupan en relación a su persona, lo que se corresponde con el egocentrismo propio de esta etapa del desarrollo cognitivo. En palabras de Lowenfeld y Brittain (1975):

Podemos afirmar, por lo tanto, que el niño en esta etapa está emocionalmente consustanciado con sus relaciones espaciales [...] es evidente que la forma en que un niño dibuja o representa el espacio está íntimamente ligada con todo su proceso mental. (p. 147)

Junto a la representación de la figura humana que gana en detalles, comienzan a aparecer otros elementos en los dibujos como parte de una escena concreta que niños y niñas intentan representar, y que en general explicitan en los relatos que acompañan las producciones, aunque con frecuencia estos relatos carezcan de una secuencia ordenada.

En los dibujos que se comparten a continuación (figuras 39, 40 y 41) se aprecian algunas características de la etapa siguiente, fundamentalmente en lo que refiere a la representación del espacio. Las figuras 39 y 40 corresponden a dibujos realizados por la misma niña, aproximadamente en el mismo período de tiempo.

En los siguientes gráficos, se comienza a vislumbrar cierto orden y organización en la hoja: algunos de los elementos aparecen dispuestos sobre el borde inferior y otros en el extremo superior. Persisten aún las relaciones de tamaño alteradas entre los elementos representados y el tamaño exagerado de algunos elementos. La preocupación se orienta a lograr que las formas se ajusten a la realidad, más que al uso convencional del color. También se observa el empleo reiterado de determinadas formas para representar algunos elementos, por ejemplo, la forma en que se dibujan las flores en las figuras 39 y 40. A propósito, estos dibujos se encuentran en transición, ya que se observan características tanto de la etapa preesquemática como de la esquemática.

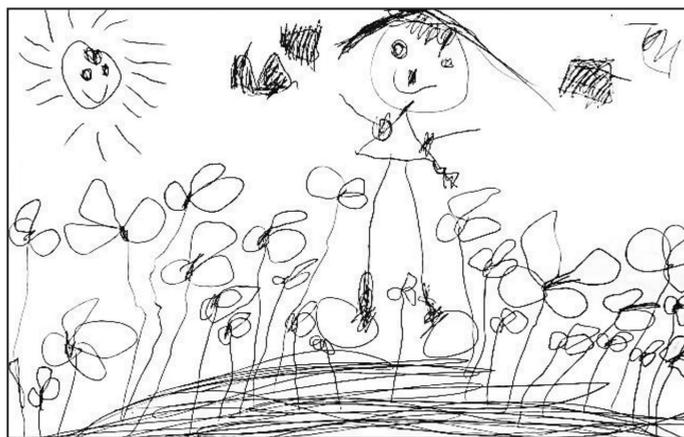
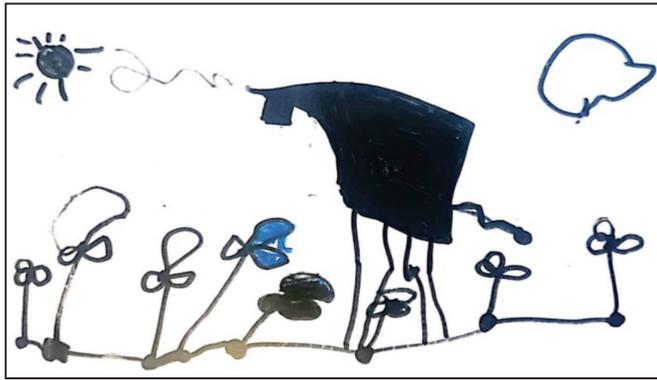
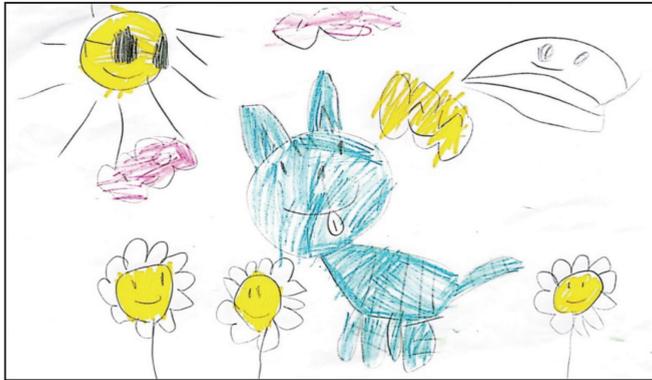


Figura 39. Producción espontánea, niña de 5 años. «La tía en un campo de flores». Dibujo en transición entre la etapa preesquemática y la esquemática.

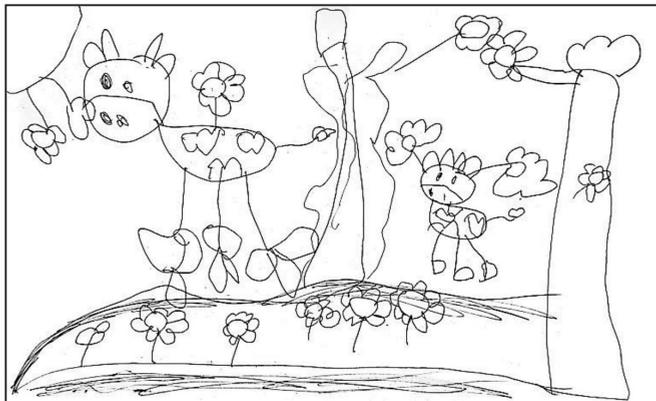


**Figura 40.** Producción espontánea, niña de 5 años. «Una vaca». Al comparar este gráfico con el anterior, se observa que la niña repite las formas a partir de las cuales representa las flores. Dibujo en transición entre la etapa preesquemática y la esquemática.

a.



b.



**Figura 41.** Producciones espontáneas efectuadas por la misma niña de 5 años y medio. Dibujos en transición entre la etapa preesquemática y la esquemática. a. «Mi perro contento». Obsérvese que el color elegido para colorear el animal no guarda relación alguna con la realidad. También es importante advertir que aparecen elementos de la naturaleza (sol y flores) con rostro: el pensamiento animista se relaciona con la perspectiva egocéntrica del período preoperatorio. Algunos de los elementos están apoyados en el borde inferior de la hoja y otros se ubican próximos al borde superior; b. «Unas vacas paseando». Los elementos del dibujo comienzan a organizarse sobre una línea de base, pero las relaciones de tamaño aparecen aún, alteradas.



Figura 42. Producción espontánea, niño de 5 años. «Yo remontando una cometa. Mi hermano, mi hermana, mi casa, mi perro, mis gatos, un árbol».

En el dibujo que compartimos en la Figura 42 se observan varios aspectos interesantes para analizar. El relato que acompaña el dibujo es típico de la etapa preesquemática: el niño enumera los elementos del dibujo sin relacionarlos entre sí. Además, se comienza a vislumbrar la consolidación de un esquema para ilustrar las figuras humanas. Este es un esquema poco elaborado que carece de detalles. En cuanto a la representación del espacio, se advierte que comienza a insinuarse una línea de base en el borde inferior de la hoja; sin embargo, varios de los elementos representados se encuentran suspendidos en diferentes sectores de la hoja. El autor de este dibujo no apoya aún estos elementos en la línea de base realizada en el borde de la hoja, pero es claro que ha comenzado a cuestionar esta forma de representación del espacio arbitraria, cuestionamiento que se expresa mediante el trazado de diferentes líneas de base debajo de algunos de los elementos.

### Síntesis de las características distintivas de la etapa preesquemática

- En esta etapa se utiliza un método diferente para el dibujo, que implica la creación conciente de las formas. El interés radica en lograr formas reconocibles y ajustadas a la realidad, pero a la realidad tal cual es percibida por el niño o la niña: la experiencia que se ha tenido con un objeto o situación, afectará su representación.
- Las formas utilizadas para lograr los diferentes elementos que componen los dibujos son flexibles, variables y utilizadas de manera espontánea.
- El uso del color es arbitrario, con escasa relación entre el color elegido y el elemento representado. La atención se dirige a la relación entre el elemento que se quiere representar y las formas con las que se lo representa, más que en la relación entre el color y el elemento.
- Se observa un orden espacial arbitrario y relaciones espaciales inconstantes. Por lo tanto, la relación de tamaño entre los elementos del dibujo puede aparecer alterada.
- Hacia los 3 años aparecen formas reconocibles (según una secuencia que es universal: primero círculos, luego cuadrados y posteriormente triángulos). Generalmente, la primera

figura reconocible es la representación de una persona. Hacia los 5 años aparece la representación de otros elementos, como casas, árboles, autos, etcétera, en la mayoría de los dibujos. Hacia los 6 años se observan representaciones de la figura humana más elaboradas; los dibujos se reconocen fácilmente y representan alguna temática.

- Efecto de la maduración y de la práctica frecuente, se logra una adecuada prensión del instrumento y un mejor ajuste tónico-postural.

Durante el transcurso de esta etapa, los símbolos utilizados por niños y niñas para representar los diferentes elementos en los dibujos cambian constantemente. Luego de un tiempo en el que se han dedicado a experimentar con las formas, seleccionan aquellos símbolos que les resultan más adecuados y comienzan a utilizarlos de manera sistemática. Es en este momento, que los símbolos que han elegido se transforman en esquemas, característica distintiva de la siguiente etapa.

## Etapa esquemática

Esta etapa coincide con la primera parte del período de las operaciones concretas descrito por Piaget e Inhelder (2007). Desde el punto de vista cognitivo, algunas de las características de esta etapa son: la descentración, la seriación, la clasificación, la conservación y la transitividad. Niños y niñas han comenzado a desarrollar la capacidad de categorizar, de agrupar objetos en clases y de generalizar, lo que se refleja en la forma en que trabajan sus producciones gráficas.

Con relación a las producciones gráficas, la principal característica de esta etapa refiere al logro de un esquema para representar los distintos elementos que componen el dibujo. Luego de múltiples intentos, la forma de las figuras se estabiliza y aparece un patrón personal para la representación. El esquema, según Lowenfeld y Brittain (1975), es un concepto al cual llegan niños y niñas respecto de la representación de la figura humana, de un objeto o del espacio; este esquema se repite mientras no haya una experiencia significativa que lo modifique. El establecimiento de un esquema depende de factores psicológicos, biológicos y del estímulo que niños y niñas reciben. Por esta razón, el esquema se caracteriza por ser personal.

Es necesario establecer una clara distinción entre lo que es un esquema y un dibujo estereotipado, en tanto el esquema es flexible y presenta variaciones y desviaciones, mientras que las repeticiones estereotipadas son exactamente iguales. La flexibilidad del esquema permite que a partir de pequeñas modificaciones, niños y niñas expresen experiencias particulares. Los cambios en el esquema son típicos de esta etapa y dan cuenta del establecimiento de relaciones saludables con el entorno. La plasticidad del esquema puede ocurrir por la exageración de partes importantes del objeto representado, por la reducción o supresión de partes no importantes y por el cambio de símbolos para partes afectivamente significativas.

El empleo de un esquema en forma rígida, puede ser un modo de eludir el abordaje de los propios sentimientos y emociones. El uso flexible de los esquemas es un importante requisito de la verdadera expresión. La propia naturaleza del

esquema, el concepto que tiene el niño, y que usa una y otra vez, siempre que lo necesite encierra el peligro de que se convierta en un estereotipo que se repite en forma mecánica, sin repercusión afectiva. La flexibilidad es, pues, el atributo más importante del desarrollo afectivo, y al cual hay que prestar la mayor atención durante este período. (Lowenfeld y Brittain, 1975, p. 203)

La observación de diferentes dibujos creados por el mismo niño o la misma niña permitirá extraer conclusiones con un grado mayor de fundamentación, pues será posible analizar tanto la regularidad de los esquemas puros utilizados como las modificaciones que se hagan sobre estos conceptos. La flexibilización de los esquemas a partir del cambio en el tamaño de los elementos (aumento o reducción), de la supresión directa de un elemento o del uso de símbolos diferentes a los habituales, son indicativos de la relación particular que niños y niñas establecen con su entorno durante la etapa esquemática. Estas modificaciones se utilizan intencionalmente para plasmar una experiencia significativa o un suceso importante.

Otro aspecto distintivo de esta etapa lo constituye la forma de representación del espacio, es decir, el esquema espacial. Si en la etapa anterior la organización era azarosa y con relación al niño o a la niña, en esta etapa se observa el establecimiento de un orden regular y definido, por ejemplo, representaciones espaciales objetivas con línea de base y línea de cielo. También pueden aparecer representaciones espaciales subjetivas: mezcla de plano y elevación, representaciones de espacio-tiempo, dibujo de tipo rayos X. Estas formas de representación gráfica del espacio se analizan más adelante.

Asimismo, existe cierta coherencia entre el color elegido y el elemento que se desea representar, congruente con la intención que muestran niños y niñas en esta etapa de ajustarse a las cualidades reales de los objetos. El uso del color objetivo y genérico (se establece un color para un elemento particular y se repite) refleja el progreso del desarrollo cognitivo: niños y niñas son capaces de categorizar, clasificar y generalizar. Se establece así una relación relativamente estable entre un elemento y un color particular, esto es, un esquema de color, que solo será modificada bajo la influencia de una experiencia significativa. En las figuras que se muestran en este apartado, se pueden apreciar los esquemas de color elegidos en cada caso (el pasto verde, el cielo azul, el sol amarillo, los troncos de los árboles marrones, las copas de los árboles verdes, etcétera).

En la misma línea, existe una intención manifiesta de ajustar los elementos representados en cuanto a su tamaño, y principalmente atender la relación de tamaño que se establece entre los diferentes elementos que componen los dibujos. Estas dos características le confieren fidelidad y un mayor grado de realismo a la producción.

El esquema utilizado para la representación de la figura humana es claramente reconocible: se puede observar la inclusión de cabeza, tronco y extremidades —a veces cuello—, rasgos faciales más precisos y diferenciados, ojos, boca y nariz, y multiplicidad de detalles que enriquecen la producción y facilitan su reconocimiento, como el cabello o la ropa. Es habitual la representación de las manos —incluso de los dedos—, y también de los pies, para los que utilizan símbolos diferentes.

En general, se emplean figuras geométricas para representar las distintas partes del cuerpo y demás elementos que componen los dibujos. Cuando estas figuras geométricas se separan del conjunto del dibujo pierden su significado, en tanto partes del cuerpo, y vuelven a ser solamente figuras geométricas (círculos, cuadrados, triángulos, etcétera). Esta forma de representar los elementos le confiere cierta rigidez al dibujo (Figura 44).

La observación de las producciones gráficas de esta etapa evidencia que niños y niñas no intentan copiar una forma específica, sino que han llegado a un concepto. El esquema de la figura humana es personal y refleja el interjuego entre la dimensión cognitiva y la dimensión afectiva del desarrollo. En la Figura 45 se muestran los esquemas utilizados por dos niñas diferentes para representar figuras humanas y casas. Los esquemas presentan sutiles modificaciones para diferenciar las figuras, por lo que no constituyen representaciones estereotipadas.

A continuación, compartimos un dibujo producido por la niña autora de la serie de figuras humanas agrupadas en las figuras 31 y 32. El dibujo que se muestra en la Figura 43 fue realizado a los 6 años y medio. Se observa una representación más elaborada en la que se incluyen numerosos detalles: ojos con pupilas, pecas, remera con botones, etcétera. Este interés por dibujar detalles refleja la conciencia que tiene la niña de su entorno. Se aprecia también una representación gráfica del espacio más evolucionada, en la que los elementos del dibujo se organizan según un esquema particular que incluye una línea de base. Esta forma de representación espacial se analiza en el siguiente apartado.

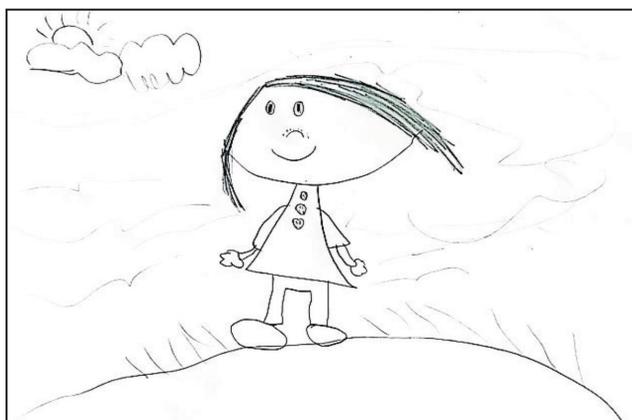
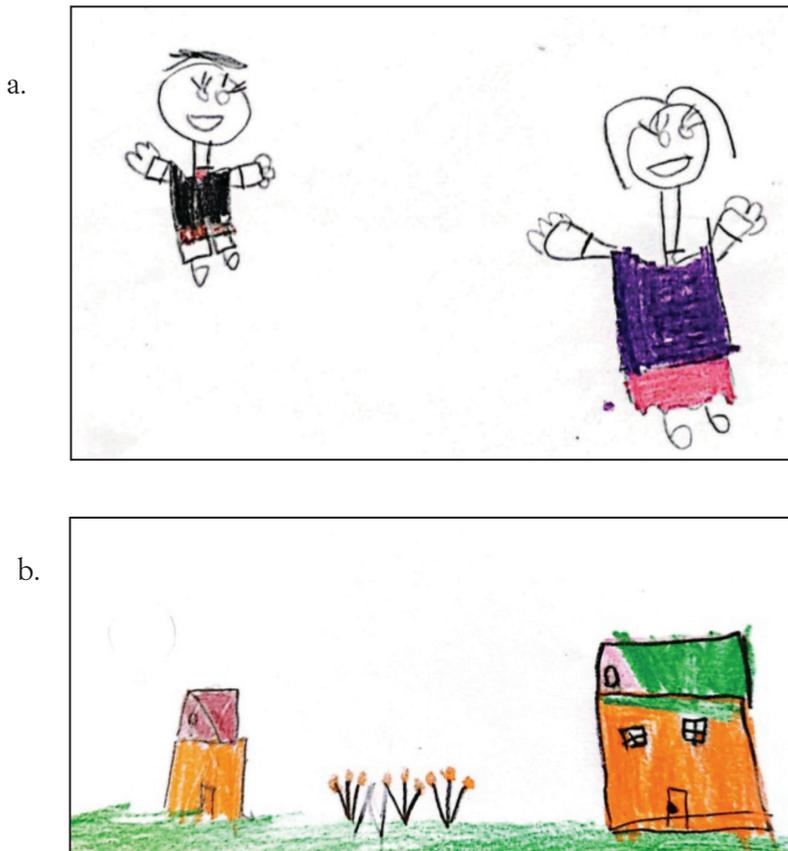


Figura 43. Producción espontánea, niña de 6 años y medio.  
Evolución en la representación de la figura humana. Etapa esquemática.



Figura 44. Producciones espontáneas, de dos niñas de 8 años.  
Esquema de figura humana. Etapa esquemática.



**Figura 45.** *Producciones espontáneas. Etapa esquemática.* a. Niña de 6 años. Representación de la figura humana. Obsérvese que la niña utiliza el mismo esquema para las dos figuras y modifica algunos elementos para diferenciarlas; b. Niña de 7 años. Se utiliza el mismo esquema, con algunas variaciones, para representar la casa.

## Representación gráfica del espacio

Uno de los principales descubrimientos durante esta etapa refiere a la existencia de un orden espacial, es decir, un esquema particular por el cual todos los elementos que componen la producción se ubican de acuerdo a una organización espacial común. La aparición de la línea de base, adquisición universal en la evolución del dibujo, es un hito importante que evidencia el progreso desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, porque traduce la modificación del punto de vista egocéntrico desde el cual niños y niñas se manejaban en la etapa anterior. En esta etapa aún no hay una representación tridimensional del espacio, el esquema utilizado es de tipo bidimensional. Sobre la línea de base trazada en el borde inferior de la hoja —puede ser la representación del piso de una habitación, del pasto, de la calle, etcétera—, niños y niñas apoyarán todos los elementos del dibujo (Figura 46).

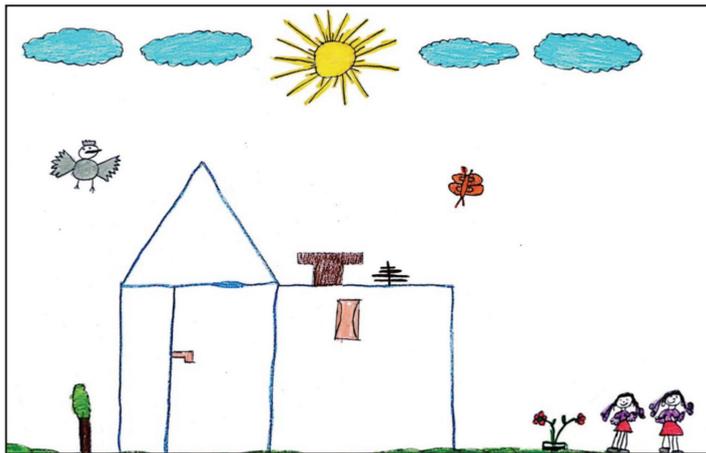


Figura 46. Producción espontánea, niña de 8 años. Representación del espacio a partir de la inclusión de una línea de base y una de cielo. El concepto detrás de este dibujo es que el cielo está arriba, el suelo abajo y el espacio entre ambos es el aire. Etapa esquemática.

En algunos dibujos es posible observar que se utiliza el borde inferior de la hoja como si fuera la línea de base y se colocan los elementos del gráfico sobre este borde (Figura 47).

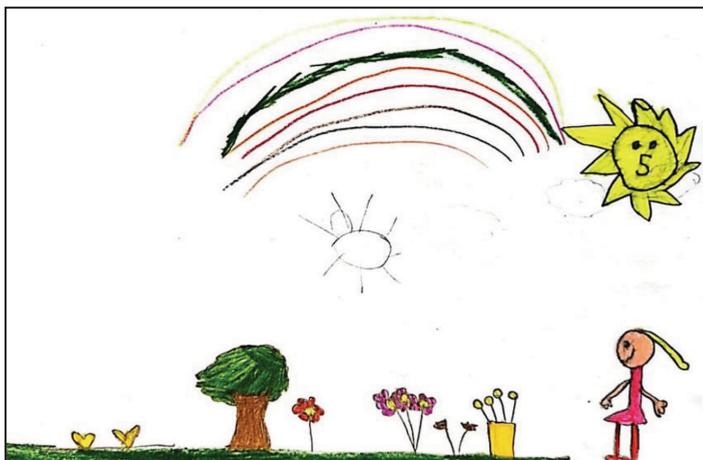


Figura 47. Producción espontánea, niño de 8 años. «Mi casa». En este caso el niño utiliza el borde la hoja como línea de base. Obsérvese que la representación de la chimenea se ubica de manera perpendicular al techo, que es utilizado en este caso también, como una línea de base. Etapa esquemática.

De manera complementaria, se representa la línea de cielo, trazada generalmente cercana al borde superior de la hoja. El espacio entre la línea de base y la línea de cielo representa el aire para los niños y las niñas. En los ejemplos que compartimos el esquema espacial utilizado es claramente bidimensional (figuras 46, 47 y 48).

Algunos niños y algunas niñas prefieren dibujar la figura humana de frente, de manera simétrica (figuras 44, 45a, 46 y 51); otros y otras eligen representar la figura humana de perfil (Figura 48), o combinan el dibujo de perfil y el de frente (se grafica la nariz de perfil

y los ojos de frente). En nuestra experiencia la representación de la figura humana frontal aparece con mayor frecuencia como la primera forma de dibujar una persona, aunque Lowenfeld y Brittain (1975) señalan que la figura de perfil puede ser el primer esquema utilizado para representar la figura humana.



**Figura 48.** Producción espontánea, niña de 7 años. «Un día soleado». En este dibujo se observa línea de base y de cielo y la representación de la figura humana de perfil. Etapa esquemática.

Algunas producciones gráficas pueden incluir dos líneas de base. Esta forma de representar el espacio supone un nivel de desarrollo superior y constituye un paso previo hacia la representación de la tridimensionalidad; aun así, este esquema espacial es una representación bidimensional.

En la Figura 49 se representan dos líneas de base, una de ellas cerca del borde de la hoja y simboliza el nivel de la tierra, mientras que la otra línea representa una elevación sobre la planicie. Esta elevación es considerada por la niña también como una línea de base, ya que sobre ella coloca la representación del chanco y de las flores, estas últimas perpendiculares a esta segunda línea.

En el dibujo de la Figura 50 también se utiliza este procedimiento para representar gráficamente el espacio: la casa, los árboles y otros elementos se apoyan en una segunda línea de base. Este dibujo, realizado por un niño de 9 años, resulta rico en elementos y detalles. A pesar de que el dibujo de la Figura 49 fue ilustrado por una niña más pequeña e incluye pocos elementos, logra una representación gráfica del espacio a través de la utilización del mismo procedimiento. Otra forma de lograr esta forma de representación del espacio es a partir de la inclusión de dos líneas de base paralelas (Figura 51).

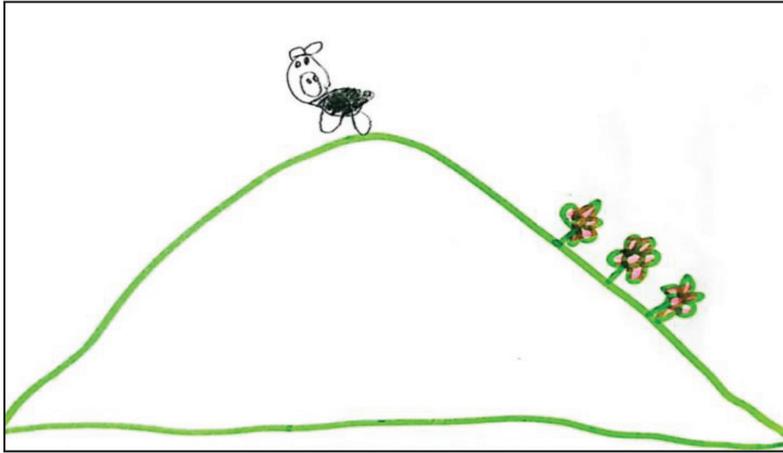


Figura 49. Producción espontánea, niña de 6 años y medio. «El chanchito subiendo la montaña». Representación del espacio a partir de dos líneas de base. Etapa esquemática.

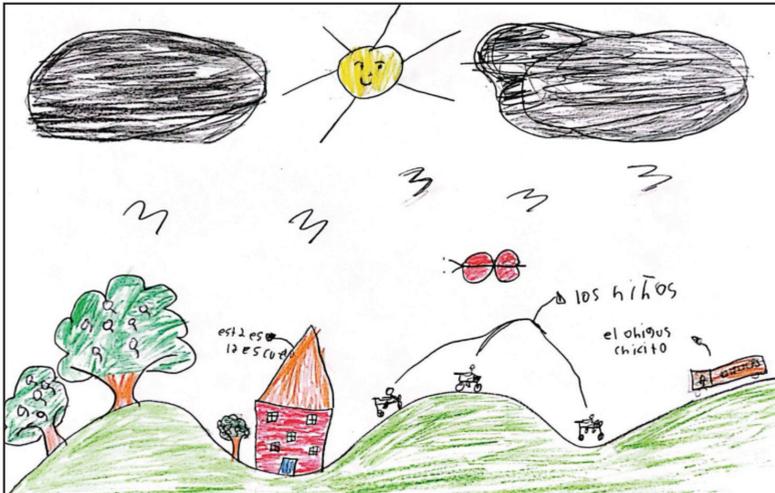
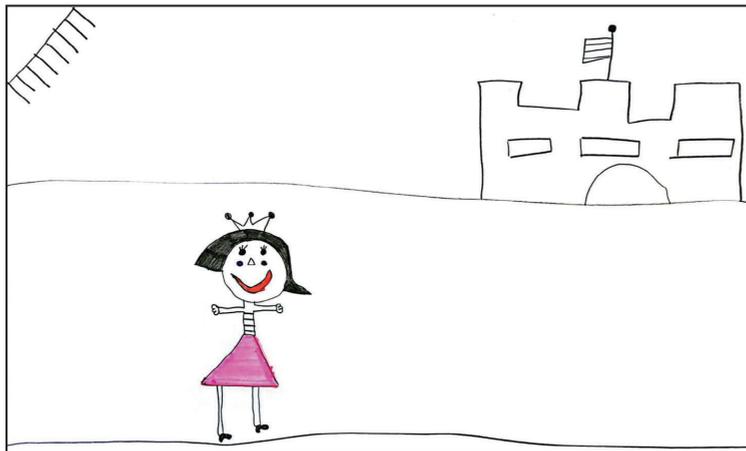


Figura 50. Producción espontánea, niño de 8 años. «El camino a la escuela». Representación del espacio a partir de dos líneas de base. Etapa esquemática.



**Figura 51.** Producción espontánea, niña de 8 años. «La princesa y su castillo». Representación del espacio a partir de dos líneas de base paralelas. Sobre una de estas líneas se apoya la princesa y sobre la otra se coloca el castillo que parece estar más distante. Esta niña también realizó una de los dibujos de la Figura 44. La comparación de estos gráficos revela claramente la utilización de un esquema para representar la figura humana. Etapa esquemática.

La utilización de línea de base y de cielo es, en esta etapa, la forma más común de representación del espacio. Sin embargo, se pueden observar otros esquemas espaciales, que Lowenfeld y Brittain (1975) describen como formas subjetivas de representación del espacio. Niños y niñas pueden elegir estos esquemas espaciales subjetivos, a partir de una experiencia concreta que exige modificar la forma habitual de representación. Entre estas formas destacamos los siguientes procedimientos:

1. *Doblado*<sup>13</sup>. En este procedimiento los elementos de la producción se dibujan perpendiculares a la línea de base aun cuando se caiga en contradicciones visuales, es decir, que algunos de estos elementos pueden aparecer representados invertidos. Además de la escena que se representa en la Figura 52, es bastante frecuente que se utilice este procedimiento para dibujar, por ejemplo, los árboles a los lados de una calle. Esta forma de representación espacial no constituye un conflicto cognitivo para el niño o la niña, en tanto su intención es la de dibujar estrictamente lo que sabe.

Durante la confección de la Figura 52, el niño dibuja una de las figuras humanas, el edificio y el sol, luego rota la hoja 180 grados y dibuja la otra figura, la casa, el otro edificio y las nubes. Si se dobla la hoja 90 grados a la altura de los dos cordones, la representación de la escena cobra mayor sentido: las figuras humanas dejan de estar invertidas, y quedan enfrentadas, «paradas» sobre los cordones (se elevan desde la vereda). A su vez, la representación del cielo deja de ser doble —uno arriba y otra abajo— para configurar una única representación superior, por encima de todos los demás elementos del dibujo. Obsérvese, además, que el niño ha decidido colorear únicamente los cordones de la vereda y la pelota, como forma de acentuar la temática del dibujo.

13 Luquet (1927) llama a este recurso «aplanamiento» o «abatimiento».

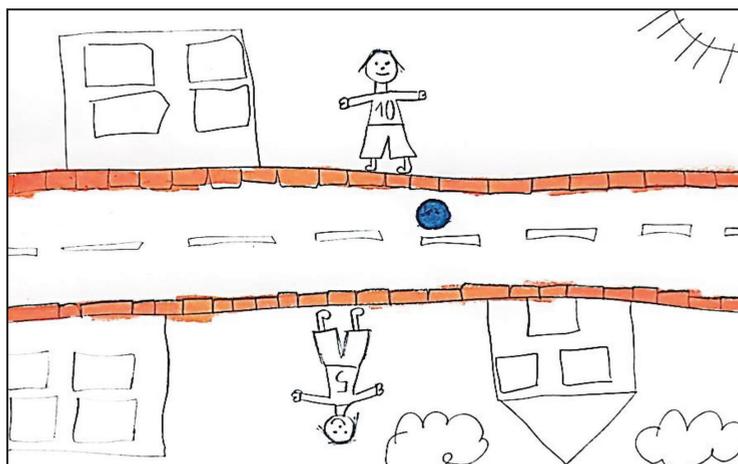


Figura 52. Producción espontánea, niño de 8 años y medio. «Estamos con mi amigo jugando al cordón». Representación del espacio a partir del procedimiento denominado «doblado». Etapa esquemática.

2. *Mezcla de plano y elevación.* Este procedimiento implica la representación de los elementos que componen el dibujo desde diferentes puntos de vista. Con este recurso se intentan mostrar todas las cualidades que son importantes en el mismo gráfico, se resaltan aquellos detalles que se consideran esenciales y hacen a la identidad del elemento representado, aun cuando el resultado final sea incompatible con la realidad.

En la Figura 53, se utiliza esta forma de representación del espacio. Algunos elementos son representados desde un punto de vista frontal, apoyados sobre el borde inferior de la hoja (casa en el centro y figura humana en el extremo inferior derecho del gráfico), otros vistos de perfil (animales dentro de los corrales) y otros desde un punto de vista superior (corrales). Para el niño que hizo este dibujo resultó importante mostrar el interior de los corrales —para ello utiliza una vista superior— con los animales, pero estos no serían tales si se representaran desde el mismo punto de vista. Lo mismo sucede con la figura humana y la casa que el niño elige representar frontalmente. Así, cada elemento se grafica según el punto de vista que rescata sus cualidades más distintivas.



Figura 53. Producción espontánea, niño de 8 años. «De paseo a la granja». Representación del espacio a partir del procedimiento denominado «mezcla de plano y elevación». Etapa esquemática.

En la Figura 54, se observa el mismo procedimiento para representar el espacio. Esta ilustración fue realizada por un niño de 7 años y medio luego de un partido de fútbol. Se observa el terreno de juego representado desde un punto de vista elevado, mientras que los jugadores se representan desde otros puntos de vista, algunos de ellos de manera frontal y otros de espaldas. Incluso obsérvese que el arquero parece encontrarse suspendido en el aire, en un intento del niño por representar el momento en el que este jugador se dispone a atajar la pelota. También aparece la representación de las banderas de los cuadros que disputan el partido, «apoyadas» o abatidas sobre el terreno de juego (desde un punto de vista frontal), y una serie de figuras humanas simplificadas al costado de la cancha que representan la hinchada.



Figura 54. Producción espontánea, niño de 7 años y medio. «El partido de Uruguay». Representación del espacio a partir del procedimiento denominado «mezcla de plano y elevación». Etapa esquemática.

En el dibujo compartido en la Figura 55, se observa la representación de un salón de clases. Los bancos y los niños y niñas se muestran de perfil según un punto de vista frontal. La niña autora de este dibujo se dibuja a sí misma según un esquema que combina la representación de perfil (tronco y extremidades) y la representación de frente (rostro). La maestra y los pizarrones se dibujan de frente. El piso del salón de clases se grafica según un punto de vista elevado.

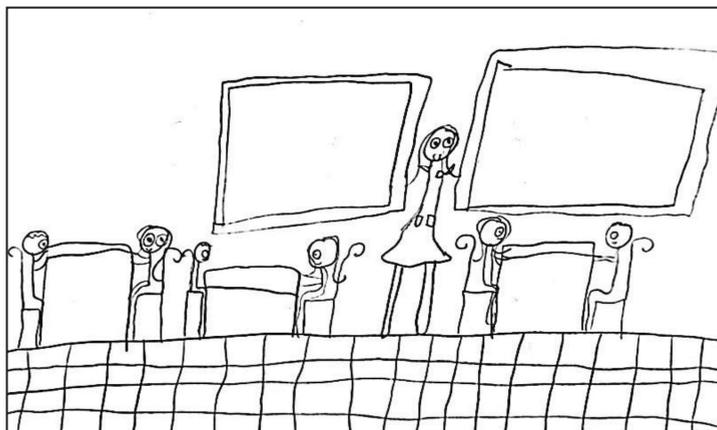


Figura 55. Producción espontánea, niña de 8 años. «En la clase con mis compañeros y la maestra». Representación del espacio a partir del procedimiento denominado «mezcla de plano y elevación». Etapa esquemática.

3. *Representaciones de espacio y tiempo.* Esta forma de representación intenta dar cuenta de secuencias de acciones, es decir, se dibujan en una misma hoja hechos que ocurrieron en diferentes momentos pero que están relacionados. Esta forma de representación puede vincularse a la necesidad de comunicar que tiene el niño o la niña. En la Figura 56 observamos diferentes episodios representados en distintos cuadros en una secuencia ordenada de dibujos. A partir de estos dibujos secuenciados temporalmente, el niño narra una historia; un acontecimiento completo se muestra a través de dibujos separados en distintos cuadros, pero el tema de la serie de dibujos es el mismo.

Existe otra forma de representación espacio-tiempo y es la que en un mismo dibujo incluye diferentes acciones que han ocurrido en diferentes momentos. Mientras que la forma anterior se asocia principalmente a la necesidad de comunicar algo, esta forma de representación se vincula con la importancia que tiene la acción representada en sí misma. En definitiva, es la representación en un mismo dibujo de diferentes momentos de un hecho (Figura 57).

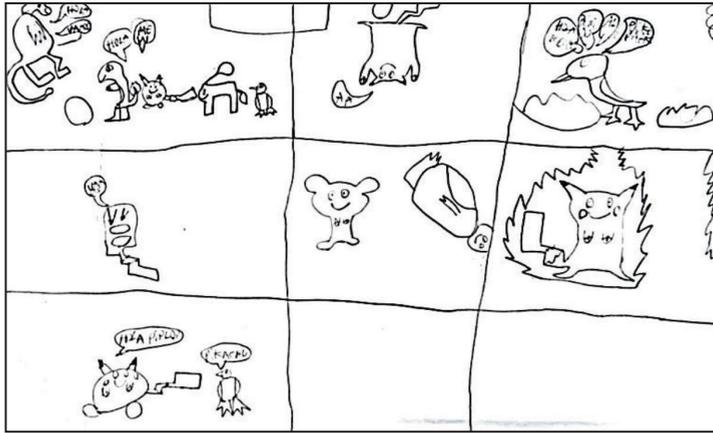


Figura 56. Producción espontánea, niño de 8 años. «Las aventuras de Pikachu». Representación de espacio-tiempo. Etapa esquemática.

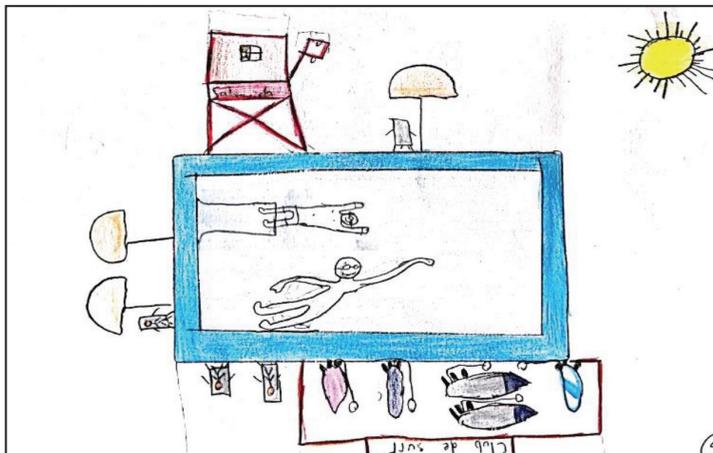


Figura 57. Producción espontánea, niño de 9 años. «Me estoy tirando a la piscina, y acá estoy nadando». Las dos figuras humanas representan al niño autor de este dibujo. Obsérvese que la acción de nadar se expresa de manera acentuada a partir de la exageración del tamaño de los brazos (en comparación con la representación de los brazos de la figura que está a punto de zambullirse). Las figuras humanas que están a un costado de la piscina se representan de manera simplificada porque no son centrales en función de lo que el niño quiere expresar. Etapa esquemática.

4. *Dibujos tipo rayos X*. Este procedimiento busca mostrar simultáneamente el interior y el exterior de los elementos dibujados, esto es, se muestran en el gráfico elementos que no sería posible ver al mismo tiempo.



Figura 58. Producción espontánea, niña de 9 años. «La princesa se esconde en su castillo». Representación del espacio tipo rayos X. Etapa esquemática.

De la misma manera que niños y niñas hacen convivir en sus dibujos diferentes puntos de vista, por ejemplo, en la representación subjetiva del espacio, denominada «mezcla de plano y elevación», en la representación tipo rayos X, hacen coexistir los conceptos de interior y exterior. En determinadas partes del dibujo el exterior se vuelve transparente, lo que permite ver el interior, porque esta modificación es fundamental para la narrativa. Es el caso del ejemplo que compartimos en la Figura 58, dibujo en el que parte del castillo se vuelve transparente y permite ver a la princesa su interior.

Hasta aquí hemos presentado las características más importantes de esta etapa y hemos trabajado las diferentes formas de representación del espacio, incluidas aquellas que constituyen modificaciones del esquema habitual de representación. Las formas subjetivas de representación del espacio responden a motivaciones específicas y evidencian el interés que niños y niñas presentan por reflejar experiencias particulares.

Al inicio de este apartado establecimos que el elemento distintivo de la etapa es el esquema. Cuando se analiza una serie de dibujos pertenecientes al mismo niño o a la misma niña, es frecuente observar variaciones de este esquema. Lowenfeld y Brittain (1975) señalan que:

Existen tres formas de desviaciones en los dibujos de los niños:

1. exageración de las partes importantes;
2. desprecio o supresión de partes no importantes, y
3. cambio de símbolos para partes afectivamente significativas.

La exageración y el desprecio se refieren solamente al tamaño, mientras que el cambio se refiere a la forma. (p. 192)

Es necesario hacer algunas puntualizaciones. Estas desviaciones son percibidas como tales únicamente por las personas adultas: niños y niñas realizan estas modificaciones con el objetivo de enfatizar alguna experiencia concreta o el significado emocional del algún elemento de su dibujo. Por lo tanto, desde su punto de vista el dibujo refleja fielmente su interpretación subjetiva de la realidad. Analicemos los siguientes ejemplos.

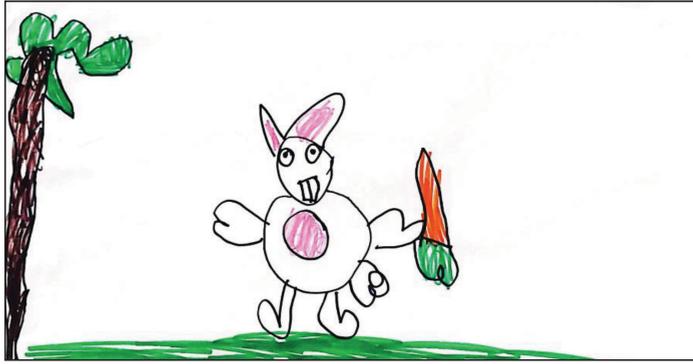


Figura 59. Producción espontánea, niña de 7 años. «En la granja vi un conejo comiendo zanahorias». Exageración de partes importantes para la narrativa. Etapa esquemática.

La Figura 59 muestra el dibujo hecho por una niña luego de un paseo por una granja. La niña exagera el tamaño del conejo, particularmente de sus dientes. Esta exageración resulta evidente al comparar el tamaño del conejo con el del árbol; también se exagera el tamaño de la zanahoria. Estas modificaciones buscan expresar la forma particular en la que esta niña experimentó su encuentro con el animal. En este dibujo se observa también la línea de base, representada por el coloreado verde en el extremo inferior de la hoja.

En la Figura 60 se muestra el dibujo de una niña de 8 años. En este dibujo se exagera el tamaño de la flor porque es una parte importante de la narrativa que acompaña el gráfico. En este caso no es correcto interpretar el dibujo como falto de proporciones, porque desde el punto de vista de la niña este dibujo muestra exactamente su experiencia subjetiva. Al comparar este dibujo con otras producciones gráficas de la misma niña, se aprecia que en este la representación de la figura humana se encuentra simplificada (no se incluye la representación de las manos y de los pies), ya que el interés se coloca en la flor. De este modo, aunque es posible identificar claramente un esquema a partir del cual esta niña representa una figura humana, este esquema se transforma (se suprimen partes que no son importantes) y la atención se desplaza hacia aquello que se quiere destacar.

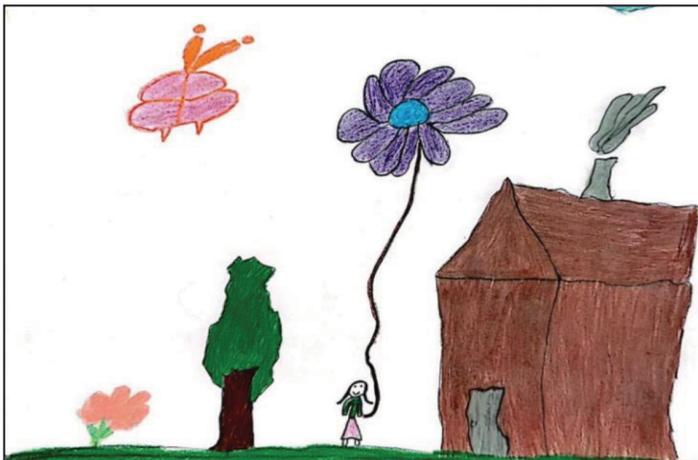


Figura 60. Producción espontánea, niña de 8 años. «Soy yo, recogiendo mis flores preferidas. Me encantan las mariposas». Exageración de partes importantes para la narrativa. Etapa esquemática.



Figura 61. Producción espontánea, niña de 8 años. «De paseo por el lago». Dibujo en transición etapa esquemática y realismo.

En la Figura 61 compartimos un dibujo en transición entre la etapa esquemática y la etapa siguiente, denominada «realismo». En este dibujo se observa que:

- La representación de varias líneas de base sobre las que se apoyan los diferentes elementos del dibujo. También se representa la línea de cielo. La línea de base y la de cielo no se tocan, elemento característico de la etapa esquemática. Sin embargo, se aprecia que la línea de base deja de ser única y se aproxima al centro de la hoja. La autora de este dibujo se acerca al descubrimiento del plano, observándose una mayor conciencia de la profundidad.
- El subibaja y el tobogán se dibujan utilizando el procedimiento de representación del espacio denominado «plano y elevación». La casa se ilustra de manera frontal, en dos dimensiones.
- La caracterización del color es más flexible, aparecen matices en la representación del pasto y del terreno.

### Síntesis de las características distintivas de la etapa esquemática

- La característica principal de esta etapa es el desarrollo del esquema, que refleja el concepto que niños y niñas han elaborado sobre un objeto, el espacio e incluso, el color. El esquema es un patrón de representación altamente personal que admite discretas variaciones.
- La representación gráfica es más objetiva en comparación con la etapa anterior.
- Hay un orden en las relaciones espaciales: aparece la línea de base y la línea de cielo. Surgen otras formas subjetivas de representación del espacio: procedimiento de doblado, mezcla de plano y elevación, representaciones de espacio-tiempo, dibujos tipo rayos X. Las formas subjetivas de representación del espacio son elegidas por niños y niñas para plasmar experiencias particulares.
- Persiste la representación bidimensional.
- Se aprecia una relación de tamaño más adecuada entre los elementos representados. Aun así, siempre que la narrativa lo amerite el niño o la niña puede modificar su

dibujo —se exageran o suprimen partes, o se cambian los símbolos que se utilizan habitualmente— con el objetivo de plasmar una experiencia personal particular.

- Se da mayor importancia a los detalles.
- El uso del color es convencional, se ajusta a los objetos representados.
- Los dibujos en esta etapa pueden parecer rígidos en comparación con las producciones gráficas propias de la etapa anterior. Esta rigidez se vincula con el empleo de figuras geométricas para representar los distintos elementos del dibujo.

## Etapa del realismo

La etapa en la evolución del dibujo denominada «realismo» coincide con el tránsito por la segunda mitad del período de las operaciones concretas del desarrollo cognitivo (Piaget e Inhelder, 2007). La interacción social y, especialmente, el grupo de pares adquieren un lugar preponderante en la vida del niño y de la niña, que muestran ahora cierta independencia de las personas adultas de referencia. Las relaciones de amistad con pares y el placer por desarrollar actividades en grupo, a partir de la identificación de intereses comunes, son centrales en este momento.

En esta etapa, se observa una mayor conciencia y sensibilidad hacia el entorno. La forma de expresión es más objetiva y realista. Sin embargo, niños y niñas no logran todavía una representación estrictamente visual de los elementos dibujados (Lowenfeld y Brittain, 1975).

Los esquemas utilizados en la etapa anterior ya no resultan adecuados para representar una realidad que se percibe más compleja. Se observa un interés creciente por representar los detalles que hacen a la identidad única de los elementos que componen el dibujo, y en este sentido, la utilización de figuras geométricas, propias de las representaciones esquemáticas, resultan demasiado generales. Es así que recursos como la exageración, la supresión y los cambios de símbolos de algunas partes ya no son utilizados como forma de expresión. Ahora aquello que es emocionalmente importante se acentúa al incluirse numerosos detalles. La preocupación por los detalles puede, en algunos casos, generar que la producción final dé la impresión de distorsionada, o incluso rígida, porque el interés por los detalles coloca en un segundo plano la representación de la acción.

En el dibujo de la Figura 62 se observa la representación de una figura con características que se corresponden con un personaje masculino. El autor de este dibujo ha prestado especial atención a los detalles de la vestimenta: bolsillos en el buzo y en el pantalón, cinturón con hebilla, rodilleras, dobladillo en el pantalón y puños en el buzo, cordones en el calzado, y también ha agregado accesorios: lentes de sol. La representación del auto también resulta rica en detalles: vidrios polarizados, bandera, luces encendidas, alerón, manijas en las puertas, entrada de aire en el capó, detalles en la llantas. Este interés por los detalles refleja la mayor conciencia que tiene el niño de su entorno. Además, las proporciones de las figuras son más naturales y la preocupación está claramente orientada a lograr un dibujo más realista.

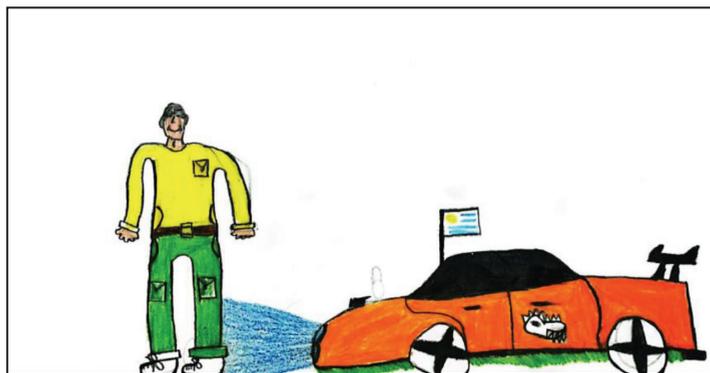


Figura 62. Producción espontánea, niño de 11 años. «Las carreras de autos». Etapa del realismo.



Figura 63. Producción espontánea, niño de 12 años. «El honder teiken. Un luchador profesional». Etapa del realismo.

El autor del dibujo que compartimos en la Figura 63 se ha preocupado especialmente por incluir numerosos detalles, tanto en la representación del luchador como en la del tigre que lo acompaña. El traje del luchador presenta un estampado particular en el pantalón y en la remera: el diseño de la remera parece ser el mismo tigre que lo acompaña. El luchador lleva, además, botas acordonadas, guantes sin dedos, un sombrero, y levanta un cinturón a modo de trofeo. El tigre tiene garras y rayas, y muestra una expresión particular en consonancia con la escena que el niño intenta plasmar. El niño dibuja un personaje que en inglés se denomina «The Undertaker».

En esta etapa se observa que niños y niñas intentan representar las diferencias de género a partir de la inclusión de detalles específicos. En la Figura 64 se observa:

- la inclusión de numerosos detalles que permiten diferenciar una figura masculina y otra femenina,
- la realización de las figuras a partir de proporciones naturales y
- el interés por mostrar a las figuras dibujadas relacionadas entre sí.

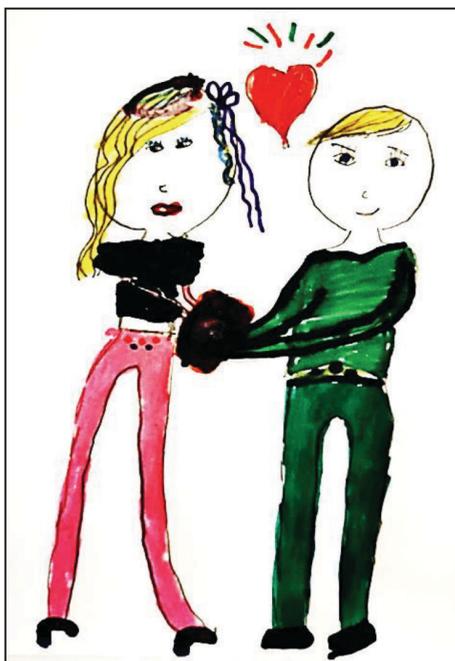


Figura 64. Producción espontánea, niña de 11 años. «Soy yo con el que me gusta».  
Etapa del realismo.

Otra característica de los dibujos propios de la etapa del realismo es que, a diferencia de lo que ocurría en la etapa anterior, las distintas partes que componen los elementos dibujados no pierden su significado una vez que se las separa del conjunto.

En lo que respecta a la caracterización del color, mientras que en la etapa esquemática se advertía una relación rígida entre el color y el objeto a representar, en esta etapa se aprecia una mayor sensibilidad hacia las diferencias y las similitudes en los colores, aspecto que le aporta riqueza a la producción.

En la Figura 65 se observa que la autora del dibujo ha elegido colorear los árboles y las nubes con variantes de tonalidades similares, en un intento por representar matices. Cabe señalar que, aun cuando niños y niñas han avanzado en la caracterización del color, no se ha instalado en esta etapa el interés por la representación de los efectos que sobre las superficies tienen las luces y las sombras; por ejemplo, el borde de una pollera es una línea recta (aún no se representan los pliegues de la vestimenta a través del sombreado).



Figura 65. Producción espontánea, niña de 10 años. «Dos amigas patinando en el parque». Etapa del realismo.

En el dibujo de la Figura 65 se puede observar además:

- la caracterización de las figuras con detalles que se corresponden socialmente con el género femenino;
- la inclusión de otros detalles: las figuras dibujadas presentan patines, cascos, rodilleras y coderas, incluso se aprecia un esbozo de articulación a nivel de la rodillas en una de las patinadoras (característica propia de la etapa siguiente), y
- una mayor conciencia visual que se expresa en el reconocimiento de la superposición de elementos: un árbol tapa parcialmente al otro, una nube tapa parcialmente a otra, las patinadoras tapan las líneas del camino (esta característica se trata en profundidad en el siguiente apartado).

## Representación gráfica del espacio

En lo que refiere a la organización en el espacio gráfico, se pasa de la línea de base única al descubrimiento del plano; progresivamente, se adquiere conciencia visual de la superposición de objetos, y por lo tanto, en el dibujo un objeto puede tapar parcialmente a otro. También hay una mayor conciencia de la profundidad. La línea de base única tiende a desaparecer. Puede observarse, en algunos casos, una etapa transicional en la que aparecen varias líneas de base y el espacio entre esas líneas adquiere significado y aparece coloreado.

En esta etapa niños y niñas pueden ubicar en el espacio gráfico, varios elementos de modo que estén relacionados entre sí, lo que implica que pueden manejar simultáneamente estos elementos, y no simplemente ordenarlos sobre una línea de base única.

La línea de cielo ya no se representa como una línea trazada en la parte superior del espacio gráfico, sino que ocurre un corrimiento hacia el centro de la hoja, y de a poco adquiere el significado de horizonte. La representación del espacio que se logra en esta etapa resulta más realista o naturalista.



Figura 66. Producción espontánea, niña de 11 años. Etapa del realismo.

En la Figura 66 se observan varias características típicas de la etapa del realismo:

- Se utilizan dos líneas de base para representar el espacio: sobre una de estas líneas se apoya la casa y sobre la otra se apoyan los árboles.
- El espacio debajo de las líneas se colorea completamente para representar el pasto y el terreno más elevado.
- La línea de cielo se desplaza hacia el centro de la hoja.
- Se inicia la representación de la profundidad: los árboles parecen estar dibujados en varios planos, de tal manera que dan la impresión de alejarse (el tamaño de los árboles disminuye a medida que se alejan).
- Se reconoce la superposición de figuras: los árboles que están adelante tapan parcialmente a los árboles que están detrás, la nube se coloca delante del sol y lo cubre parcialmente.
- Se insinúa un comienzo de conciencia visual de perspectiva: el camino se ensancha a medida que se aleja de la casa (sin embargo, no se observa la representación de la casa con perspectiva).
- Se incluyen numerosos detalles: en el césped aparecen flores, el camino que conduce a la casa está flanqueado por una línea de piedras y se dibujan puntos en el interior para representar el pedregullo, la casa tiene dos ventanas con cortinas y rejas, un cerco, tejas, chimenea, etcétera.

Los niños y niñas que transitan por esta etapa critican como artificiales los dibujos que utilizan el procedimiento de rayos X o de doblado, característicos de la etapa anterior. Como estas representaciones son sustancialmente subjetivas, los niños y las niñas que han evolucionado en su forma de apreciar y representar la realidad, y han adquirido mayor conciencia de la naturaleza, ya no las consideran apropiadas.

En la producción de la Figura 67 se observa:

- Una mayor conciencia visual que se expresa en la representación del espacio al incluirse varias líneas de base sobre las que se apoyan los árboles y las plantas.
- Un corrimiento de la línea de cielo hacia el centro de la hoja: la línea del horizonte se insinúa y el cielo y el pasto se colorean hasta esta línea.

- Un intento de representación de la profundidad.
- El reconocimiento de la superposición de las figuras (árboles dibujados en el frente cubren parcialmente a los que están detrás, los árboles cubren parcialmente el cielo).
- La utilización de diferentes tonalidades al colorear los elementos (sin conciencia particular de luces y sombras).



Figura 67. Producción espontánea, niña de 12 años. «Un paisaje». Etapa del realismo.



Figura 68. Producción espontánea, niña de 12 años. «Una noche estrellada en el bosque». Etapa del realismo.

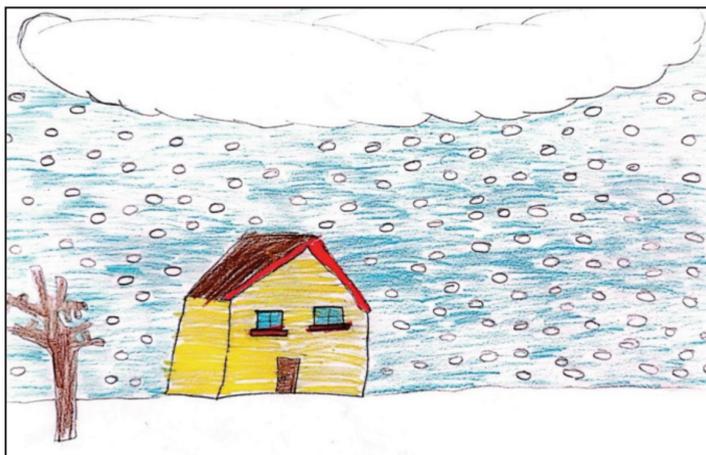


Figura 69. Producción espontánea, niña de 12 años. «Está nevando». Dibujo en transición entre la etapa del realismo y la pseudonaturalista.

En el dibujo de la Figura 68 se observan características similares. Destacamos la forma en la que se grafican los troncos de los árboles y la representación del cielo que se extiende hasta tocar la línea del horizonte, a partir de la inclusión de estrellas. El dibujo de la Figura 69 se encuentra en transición entre la etapa del realismo y la pseudonaturalista, puesto que en la representación de la casa se comienza a insinuar la tridimensionalidad. Como veremos más adelante, esta es una de las características de la etapa siguiente.

## Síntesis de las características distintivas de la etapa del realismo

- En esta etapa niños y niñas se interesan por la interacción con los integrantes de su grupo de pares. Adquieren cierta independencia social respecto de las personas adultas.
- Se observa mayor conciencia y sensibilidad hacia las características del entorno. Los esquemas utilizados hasta este momento no resultan suficientes para representar una realidad que se percibe de manera más compleja. Ahora las partes de los elementos dibujados se pueden separar del conjunto y conservan su significado.
- El interés se dirige a la representación de los detalles, por lo que en ocasiones las producciones finales pueden aparecer distorsionadas.
- En el caso del dibujo de la figura humana se observa una clara diferenciación en la representación de los géneros.
- La caracterización del color se flexibiliza y diversifica: se apela a la utilización de los matices para representar la realidad.
- Respecto a la organización en el espacio gráfico, las líneas de base y de cielo únicas, ubicadas en el borde inferior y superior de la hoja respectivamente, se desplazan hacia el centro del espacio gráfico y tienden a desaparecer. Generalmente, se utilizan varias líneas de base. Niños y niñas se aproximan al descubrimiento del plano y adquieren una mayor conciencia visual de la superposición de los elementos y de la profundidad.

## Etapa pseudonaturalista

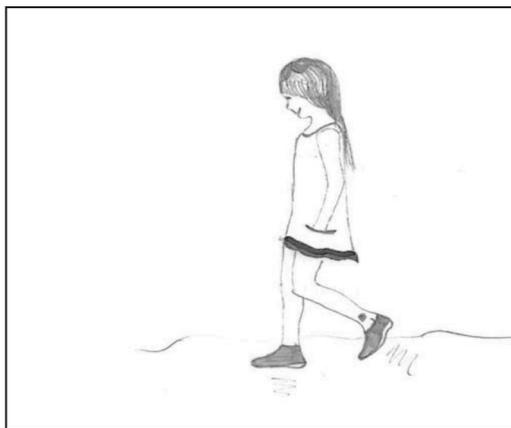
El ingreso a la adolescencia y al período de las operaciones formales, caracterizado por el pensamiento abstracto (Piaget e Inhelder, 2007), marca el inicio de una nueva etapa en la evolución del dibujo. Esta etapa se diferencia de las anteriores porque la actividad gráfica deja de ser espontánea: comienza un período caracterizado por el razonamiento y la realización conciente de lo que se ve. El interés se orienta a los resultados que se obtienen: los y las adolescentes critican sus producciones gráficas cuando el producto final no les conforma.

La representación de la figura humana adquiere un lugar protagónico y, en concordancia con las preocupaciones que signan este momento del desarrollo, se observa especial atención a la representación de los caracteres sexuales secundarios (busto y caderas marcadas en las representaciones femeninas, y barba, vello corporal, músculos, torso prominente en las representaciones masculinas), incluso pueden aparecer dibujados de manera exagerada.

El acento parece estar puesto en el logro de figuras con un alto grado de realismo, por lo que se agregan detalles vinculados a la representación de la ropa, el peinado, los rasgos faciales, etcétera, e incluso el o la adolescente puede intentar dar cuenta de los juegos de luces sobre las superficies. Anteriormente, se representaba la ropa con la intención de diferenciar los géneros. Se observa una mayor conciencia visual que se expresa en la intención de dibujar las variaciones en la apariencia de la vestimenta cuando se arruga o se ilumina de manera diferente. Además, en la representación de la figura humana aparecen las articulaciones (Figura 70).

Lowenfeld y Brittain (1975) identifican dos estilos diferentes y opuestos de la expresión creadora según el modo de organización perceptiva y la conceptualización del entorno:

- *Tipo visual.* Caracterizado por la representación correcta de las proporciones, la tridimensionalidad y el color, con atención en los matices.
- *Tipo háptico.* Caracterizado por representaciones más subjetivas de los detalles, el color, el espacio y las proporciones. El interés está puesto en las sensaciones corporales y en las experiencias subjetivas.



**Figura 70.** Producción espontánea, adolescente de 14 años. Tipo de expresión artística: visual. Obsérvese el interés por lograr una figura realista; se ha agregado la representación de un tatuaje en el tobillo izquierdo de la figura. Etapa pseudonaturalista.

Otra forma de representación que aparece en esta etapa es la caricatura. Para algunos y algunas adolescentes esta es la forma de expresión predilecta. Habitualmente, el dibujo de caricaturas es estereotipado. En el caso de la Figura 71, la representación de la cabeza y de los ojos se sobredimensiona: la exageración de algunos detalles es una característica bastante habitual de este tipo de dibujos.

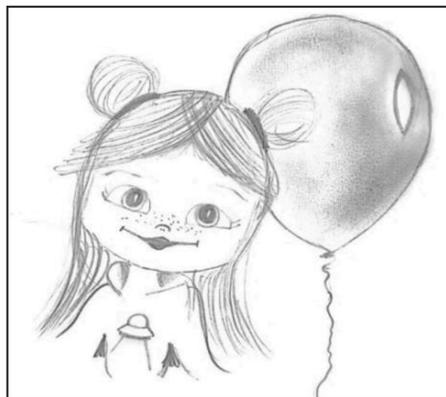


Figura 71. *Producción espontánea, adolescente de 14 años. Caricatura. Etapa pseudonaturalista.*

Algunos y algunas adolescentes prefieren hacer dibujos no figurativos. El énfasis está puesto en la estructura de la producción más que en los elementos concretos. Comúnmente, se realizan patrones más o menos intrincados y se exploran los juegos de luces y sombras (figuras 72 y 73).

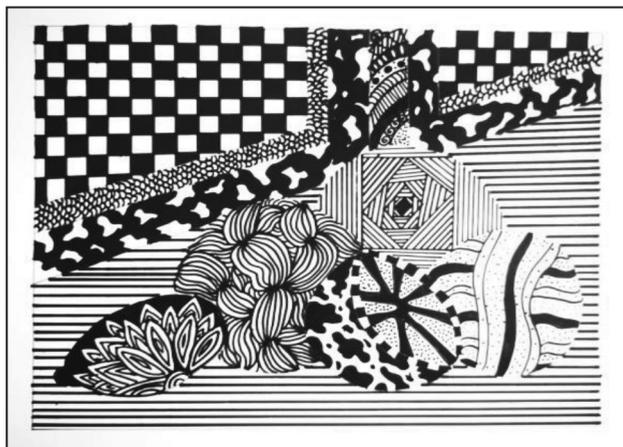


Figura 72. *Producción de adolescente de 14 años. Patrón no figurativo. Etapa pseudonaturalista.*

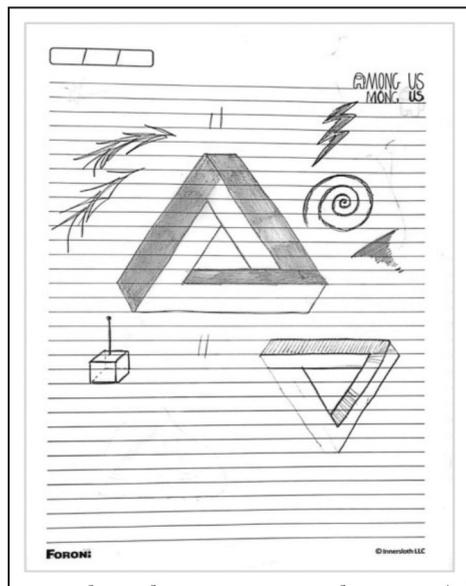


Figura 73. Producción realizada en un cuaderno. Adolescente de 14 años.  
Exploración de la representación de la tridimensionalidad. Etapa pseudonaturalista.

## Representación gráfica del espacio

En lo que respecta a la representación del espacio gráfico, se observa que hay un esfuerzo por respetar las perspectivas, lograr las proporciones correctas entre los elementos que componen el dibujo y representar la tridimensionalidad, en concordancia con el acceso al espacio euclidiano. En esta etapa se descubre que el tamaño de los objetos alejados se reduce. Estas características se observan en las figuras 74, 75 y 76, efectuadas por la misma adolescente que disfruta del dibujo como actividad creativa. Se observa también la representación de detalles y matices que enriquecen las producciones.

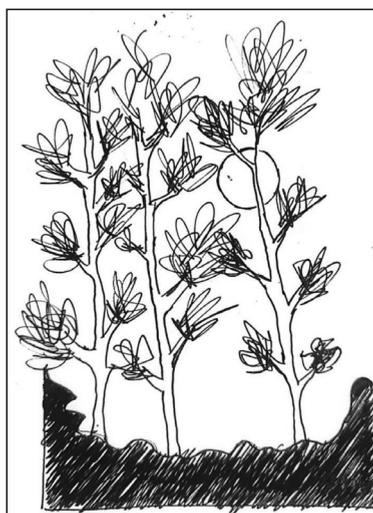


Figura 74. Producción, adolescente de 15 años. Etapa pseudonaturalista.

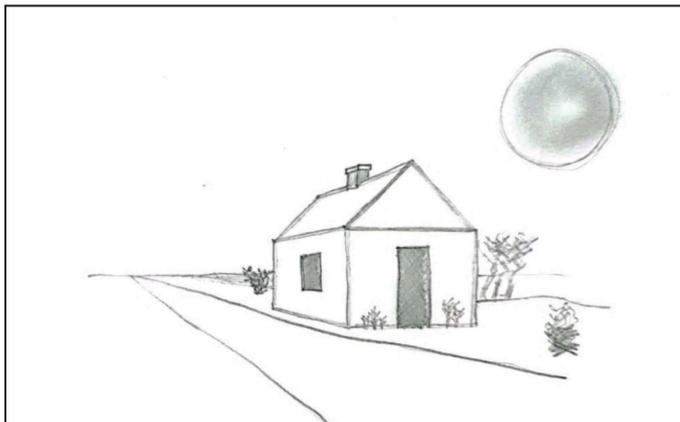


Figura 75. Producción, adolescente de 15 años. Etapa pseudonaturalista.

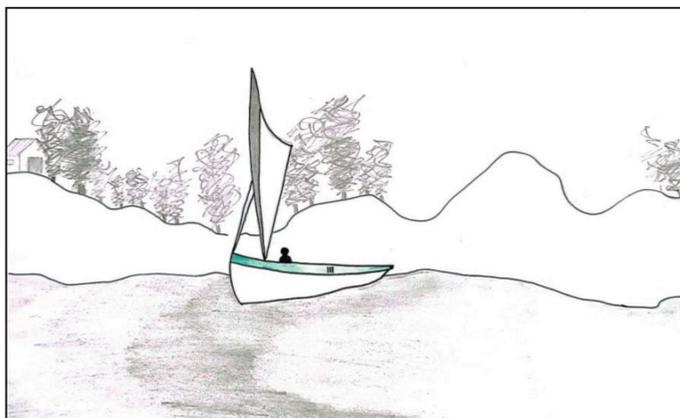


Figura 76. Producción, adolescente de 15 años. Etapa pseudonaturalista.

## Síntesis de las características distintivas de la etapa pseudonaturalista

- En esta etapa, los y las adolescentes desarrollan el pensamiento abstracto. El interés está puesto en el producto final y son críticos de los resultados que obtienen.
- Los dibujos pueden incluir la representación de la perspectiva.
- Se grafican los detalles, los matices y las variaciones.
- En el dibujo de figura humana se pueden representar los caracteres sexuales secundarios. Se incluyen articulaciones, rasgos faciales, ropa, etcétera.
- Se distinguen dos tipologías en la expresión creadora: tipo visual y tipo háptico.

### Viñeta de discusión 1



A partir del dibujo presentado en la viñeta de discusión 1, responde las siguientes preguntas:

- ¿En qué etapa de la evolución del dibujo se encuentra esta producción?
- ¿Qué características distintivas de esta etapa de la evolución del dibujo puedes identificar aquí?
- ¿Cuáles son los elementos que se toman en cuenta para desarrollar el análisis?

### Viñeta de discusión 2

La situación que se describe a continuación ocurrió en el contexto de una evaluación psicomotriz de un niño de 6 años. En una de las instancias de evaluación la psicomotricista le propone al niño dibujar una persona completa.

El niño toma el lápiz y dibuja un círculo. Se detiene, mira a la psicomotricista y pregunta: «¿Qué le falta...? ¿Le faltan los ojitos?», y dibuja los ojos. «¿Qué le falta...? ¿Le falta la boca?», y procede a dibujar la boca. «¿Qué le falta...? ¿Le falta la nariz?», y dibuja la nariz, y así sucesivamente con el resto de las partes del cuerpo que representa. Cuando termina dice: «Así me lo enseñaron».

A partir del análisis de la viñeta de discusión 2, responde las siguientes preguntas:

- ¿Qué aspectos del desarrollo confluyen para que un niño o una niña dibuje una persona?
- ¿Cuál debería ser la actitud de las personas adultas frente a las producciones gráficas de los niños, niñas y adolescentes?

Una vez finalizada la lectura de este capítulo, sugerimos:

- Realizar un esquema que contenga todas las etapas por las que transita la evolución del dibujo y las principales características de cada una de ellas (considerar para ello los siguientes parámetros: representación del espacio, organización en el espacio gráfico, uso del color, logro de las formas, aspectos motores que acompañan las producciones gráficas).

## Referencias bibliográficas

- Calmels, D. y Lesbegueris, M. (2013). *Juegos en el papel*. Editorial Puerto Creativo.
- Cattaneo, B. (2017). *El dibujo en el contexto del psicodiagnóstico*. Paidós.
- Freud, A. (1979). *Psicoanálisis del niño*. Hormé.
- Klein, M. (1964). Situaciones infantiles de angustia reflejadas en una obra de arte y en el impulso creador. En M. Klein, *Contribuciones al psicoanálisis* (pp. 201-208). Hormé.
- Levin, R. (2005). *La escena inmóvil. Teoría y clínica psicoanalítica del dibujo*. Lugar.
- Lowenfeld, V. y Brittain, W. L. (1975). *El desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- Luquet, G. H. (1927). *El dibujo infantil*. Médica y Técnica.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. Morata.
- Winnicott, D. (1999). *Escritos de Pediatría y Psicoanálisis*. Paidós

## Lecturas complementarias

- Dolto, F. (1984). *La imagen inconciente del cuerpo*. Paidós.
- Koppitz, E. M. (1995). *El dibujo de la figura humana en los niños*. Guadalupe.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Labor.

## Otros recursos...

- Calderón, A. (Dir.) (2019). *Dibujos contra las balas*. [Documental en archivo de video]. México: IMCINE, FOPROCINE-México, Pedal producciones, Bruja Azul, Alvino Rey.



# El juego como actividad estructurante del desarrollo psicomotor

*Quiero tiempo, pero tiempo no apurado,  
tiempo de jugar que es el mejor.  
Por favor me lo da suelto y no enjaulado  
adentro de un despertador.*  
(WALSH, 2000, p. 95)

*Jugar es hacer.*  
(WINNICOTT, 1979, p. 64)

### Objetivos del capítulo

- Conceptualizar la conducta de juego y sus componentes centrales.
- Identificar la dimensión estructurante del juego en el proceso de construcción del cuerpo.
- Reconocer las diferentes etapas en la evolución del juego.
- Identificar las características más apropiadas de los juguetes en cada etapa del desarrollo.

El juego es una conducta humana, objeto de análisis por parte de varias disciplinas: antropología, sociología, historia, medicina, psicología, fonoaudiología, pedagogía, psicomotricidad, entre otras. La perspectiva de análisis del juego en psicomotricidad está fuertemente influenciada por la teoría psicoanalítica. Huizinga (2017), en su célebre texto *Homo ludens*, subraya el valor trascendente de la conducta lúdica en el desarrollo de la humanidad, ubicándola en el centro mismo de su génesis. Define el juego como una acción libre, que se desarrolla en un marco particular de espacio-tiempo, aunque situado por fuera de la vida corriente; crea y recrea sus propias reglas y proyecta esas reglas al mundo real, como base de la vida en común.

Por su parte, Freud en su texto *Más allá del principio del placer*, de 1920, lleva a cabo una detallada observación del juego de un niño de 18 meses que tiempo después se sabrá que es su nieto Ernst. Allí Freud (1984) dice:

El desarrollo intelectual del niño en modo alguno era precoz; al año y medio, pronunciaba apenas unas pocas palabras inteligibles y disponía, además, de varios sonidos significativos, comprendidos por quienes lo rodeaban. Pero tenía una buena relación con sus padres y con la única muchacha de servicio, y le elogiaban su carácter «juicioso». No molestaba a sus padres durante la noche, obedecía escrupulosamente las prohibiciones de tocar determinados objetos y de ir a ciertos lugares, y, sobre todo, no lloraba cuando su madre lo abandonaba durante horas; esto último a pesar de que sentía gran ternura por ella, quien no sólo lo había amamantado por sí misma, sino que lo había cuidado y criado sin ayuda ajena. Ahora bien, este buen niño exhibía el hábito, molesto en ocasiones, de arrojar lejos de sí, a un rincón o debajo de la cama, etc., todos los pequeños objetos que hallaba a su alcance, de modo que no solía ser tarea fácil juntar sus juguetes. Y al hacerlo profería con expresión de interés y satisfacción, un fuerte y prolongado «o-o-o-o», que, según el juicio coincidente de la madre y de este observador, no era una interjección, sino que significaba «fort» (se fue). Al fin caí en la cuenta de que se trataba de un juego y que el niño no hacía otro uso de sus juguetes que el de jugar a que «se iban». Un día hice una observación que corroboró mi punto de vista. El niño tenía un carretel de madera atado con un piolín. No se le ocurrió, por ejemplo, arrastrarlo tras sí por el piso para jugar al carrito, sino que con gran destreza arrojaba el carretel, al que sostenía por el piolín, tras la baranda de su cunita con mosquitero; el carretel desaparecía ahí dentro, el niño pronunciaba su significativo «o-o-o-o», y después, tirando del piolín, volvía a sacar el carretel de la cuna, saludando ahora su aparición con un amistoso «da» (acá está). Ese era, pues, el juego completo, el de desaparecer y volver. Las más de las veces sólo se había podido ver el primer acto, repetido por sí solo incansablemente en calidad de juego, aunque el mayor placer, sin ninguna duda, correspondía al segundo. (pp. 15-16)

El juego del carretel o juego del *fort-da* se ha constituido para el psicoanálisis en el juego paradigmático, en la medida en que su análisis permite exponer los componentes centrales de la concepción teórica de este campo del conocimiento sobre la conducta de juego. Los componentes son (Freud, 1984):

- Se vincula con la renuncia pulsional como función cultural.
- Genera placer.
- Supone la renuncia a la presencia directa de la madre como objeto de la satisfacción pulsional.
- Permite controlar la angustia a través del acceso al mundo simbólico.
- Es un mecanismo de control de la angustia y de elaboración de situaciones traumáticas.
- Posibilita transformar en activo lo vivido pasivamente para su control.
- Tiene una función creativa vinculada a sus posibilidades de creación poética.

La función creativa del juego es destacada por Freud (1976) de la siguiente manera:

¿No habremos de buscar ya en el niño las primeras huellas de la actividad poética? La ocupación favorita y más intensa del niño es el juego. Acaso sea lícito

afirmar que todo niño que juega se conduce como un poeta, creándose un mundo propio, o, más exactamente, situando las cosas de su mundo en un orden nuevo, grato para él. (p. 127)

Winnicott, en tanto, con base en los avances producidos por Freud en la comprensión de las dinámicas psíquicas en tensión en la conducta de juego, profundiza en sus investigaciones y, especialmente, en sus antecedentes en el desarrollo infantil. Respecto al juego, el autor subraya su carácter universal y su dimensión salutogénica; en sus propias palabras: «corresponde a la salud» (Winnicott, 1979, p. 65).

Winnicott se interroga sobre cuáles son los procesos psíquicos que anteceden al juego y permiten su instalación definitiva como recurso simbólico de elaboración de los apremios de la separación del cuerpo materno y de elaboración de la realidad acuciante que exige niveles crecientes de renuncia pulsional como costo de ingreso a la cultura.

## El desarrollo de la capacidad de jugar

En el marco de la teoría de Winnicott (1996), la conducta de juego tiene sus antecedentes en las primeras etapas de la vida y es, por tanto, resultado del largo proceso que implica el tránsito desde la dependencia absoluta hacia la independencia. El juego se presenta como uno de los recursos psíquicos que ofician de soporte a la elaboración de la separación. Las etapas de este proceso son identificadas del siguiente modo:

1. *Experiencia de la ilusión.* El estado de preocupación materna primaria posibilita a la madre —o a quien ejerza su función— desarrollar la función materna y habilitar al desarrollo psicológico del bebe o de la beba. La adaptación casi absoluta de la madre a las necesidades del infante permite transitar la experiencia de la ilusión omnipotente de ser él o ella quienes crean el mundo.
2. *Experiencia de la desilusión.* La caída progresiva de la preocupación materna primaria enfrenta al bebe y la beba a la necesidad de aceptación gradual de la separación del cuerpo materno, de la dilación de la satisfacción inmediata a sus necesidades, y entonces, de la construcción progresiva de una realidad que lo precede y excede. El largo camino hacia la construcción del objeto subjetivo se produce primero a partir de la experiencia del objeto transicional.
3. *Instalación de la conducta de juego como tal.*
4. *Acceso al mundo de la cultura.* El juego se diversifica en otras experiencias culturales: procesos creativos, vocacionales, religiosos, entre otros.

Para Winnicott (1996), los objetos transicionales:

- Son objetos que se encuentran en una zona intermedia de la experiencia, entre el adentro y el afuera; están fuera del cuerpo del bebe o de la beba, pero aún no son reconocidos como externos.
- Simbolizan al pecho materno, dan cuenta de un lugar seguro en el cual refugiarse y paliar —de forma más o menos eficaz— la angustia de separación.
- Aparecen entre los 4 y 6 meses de vida y desaparecen sin mayor esfuerzo, caen en el olvido en la medida en que el espacio transicional se ha ampliado a todos los fenómenos que involucren a la cultura. El primero de estos fenómenos es el juego.

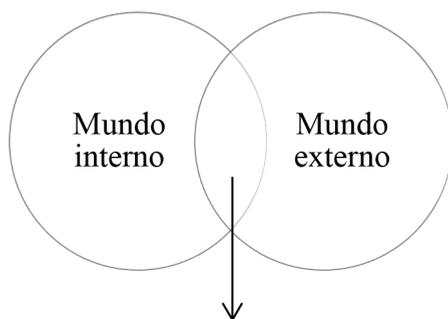
- Desde el inicio implican cierto freno a la experiencia de la omnipotencia.
- No deben cambiarse por otros a menos que el bebe o la beba los cambie. Para garantizar la continuidad de la experiencia del infante con el objeto, no deben lavarse para no modificar sus cualidades.

Winnicott (1996) realiza un exhaustivo análisis de la conducta de juego que sintetiza de la siguiente manera:

- Para entender el juego resulta útil pensar en la preocupación que caracteriza el jugar de un niño pequeño. El contenido no importa. Lo que interesa es el estado de casi alejamiento, afín a la concentración de los niños mayores y los adultos. El niño que juega habita en una región que no es posible abandonar con facilidad y en la que no se admiten intrusiones.
- Esa zona de juego no es una realidad psíquica interna. Se encuentra fuera del individuo, pero no es el mundo exterior.
- En ella el niño reúne objetos o fenómenos de la realidad exterior y los usa al servicio de una muestra derivada de la realidad interna o personal. Sin necesidad de alucinaciones, emite una muestra de capacidad potencial para soñar y vive con ella en un marco elegido de fragmentos de la realidad exterior.
- Al jugar manipula fenómenos exteriores al servicio de los sueños, e inviste a algunos de ellos de significación y sentimientos oníricos.
- Hay un desarrollo que va de los fenómenos transicionales al juego, de éste al juego compartido, y de él a las experiencias culturales.
- El juego implica confianza, y pertenece al espacio potencial existente entre el bebé y la figura materna, con el primero en un estado de dependencia casi absoluta y dando por sentada la función de adaptación de la figura materna.
- El juego compromete al cuerpo: debido a la manipulación de objetos, porque ciertos tipos de interés intenso se vinculan con algunos aspectos de la excitación corporal.
- El juego es satisfactorio. (pp. 76-77)

Asimismo, refiere Winnicott (1996) que el juego compromete al cuerpo y que «jugar es hacer» (p. 64). Esta afirmación ocupa un lugar importante para la psicomotricidad en la medida que coloca la acción como componente central de la conducta de juego; el cuerpo en movimiento en el tiempo-espacio y con relación a los objetos es condición para identificar la conducta de juego y discriminarla de otras expresiones.

El juego es el resultado de la integración e intersección de dos dimensiones o «mundos»: el mundo interno y el mundo externo (Winnicott, 1996). Ese espacio de integración o superposición es denominado «zona intermedia» o «espacio transicional» (Figura 77). Esa zona intermedia es la que nos permite poner en juego nuestro mundo interno en relación con una realidad externa que se presenta como tal con sus propias reglas y que es constante más allá de nuestras percepciones. De acuerdo con Winnicott (1996), gran parte de nuestra vida transita por esa zona intermedia de la experiencia, lo que nos permite transformar la realidad de manera creativa e integrar nuestras experiencias subjetivas.



### Espacio transicional

Figura 11. El espacio transicional. Elaborada a partir de Winnicott (1996).

Calmels (2018) estudia la conducta de juego partiendo del análisis de los juegos de crianza, a los que define como acciones lúdicas o prelúdicas en las que confluyen en un espacio-tiempo el cuerpo del niño o de la niña y la persona adulta en torno a los cuidados cotidianos, y refieren a los juegos de sostén, ocultamiento y persecución. De acuerdo con el autor, las características principales de los juegos de crianza son:

- Integran a la persona adulta y al niño o a la niña en un mismo momento de juego.
- Son actividades lúdicas o prelúdicas que se comparten durante la crianza.
- Ocurren en los primeros años de vida y son esencialmente juegos corporales.
- Se transmiten generacionalmente.
- Fueron creados a raíz de un encuentro.
- Para que se constituyan como juego es necesario un acuerdo.
- No son programados de antemano ni hay una destacada explicación verbal que anteceda la acción lúdica.
- Son vitales en la organización de un estilo psicomotor.

Los juegos de crianza se encuentran en el origen de lo que Calmels (2018) llama «juegos corporales», en una clara intención de reforzar el lugar del cuerpo en el jugar. Identifica sus características principales de esta manera:

- Imaginación, ficción, ensoñación.
- Comparación.
- Distanciamiento.
- Posición activa de lo vivido pasivamente.
- Incorporación de los objetos.
- Construcción del cuerpo.
- Interacción con el otro.
- Legado cultural, interacción del adulto y el niño.
- Placer.
- Integrar un grupo.
- Creatividad.
- Tiempo.
- Expresividad. (p. 25)

Por su parte, Chokler señala que el juego «no es un ejercicio para... ni un ensayo para... ni una preparación para tareas futuras, sino una manera de ser en el mundo hoy, aquí y ahora» (Chokler, s/f). Plantea que el juego permite:

- El dominio de la motricidad,
- la comunicación
- la estructuración del espacio y del tiempo,
- el conocimiento,
- la comprensión progresiva de la realidad,
- la expresión de sí,
- la estructuración del esquema y el desarrollo de la imagen del cuerpo,
- la elaboración y simbolización de deseos y temores.

Asimismo, recientemente, a partir de las articulaciones entre psicomotricidad y estudios de género, asistimos a nuevas formulaciones teóricas que permiten repensar la conducta de juego en clave feminista. Destacamos en este sentido a Lesbgueris (2020), quien plantea que la práctica lúdica debe ser analizada tomando en cuenta los discursos que la sostienen en el contexto capitalista, patriarcal y colonial actual. Desde aquí, nos propone una serie de enunciados que operan en la construcción de las prácticas del cuerpo y nos advierte de la responsabilidad que como profesionales tenemos de transitar un proceso de formación continua donde nuestro propio proceso de formación corporal ocupa un lugar destacado en la identificación de modos de mover, mirar, escuchar, hablar, sostener, jugar, etcétera.

- Si la niña, el niño o le niñe, es considerado como «menor», existe por una relación cuantificable con lo «mayor»-adulto. El adultocentrismo prima en esta expresión, borrando las posibilidades agenciadas de las infancias.
- Si el niño es lo «universal» respecto de la niña, a le niñe le queda el lugar de «lo otro» invisibilizado. El patriarcado aún tiene vigencia.
- Si el niño es «lo activo», la niña es «lo pasivo». Los valores tradicionales (reproductivos) de una sociedad se mantienen estratégicamente a lo largo del tiempo como un bastión moralizante que asume la pasivización de los cuerpos de las niñas y de sus pasiones.
- Si la niña es «lo inocente», habrá que protegerla/controlarla de los males de la humanidad. Los discursos proteccionistas no dejan de generar necesidades tutoriales para las infancias junto con el riesgo de silenciar sus voces.
- Si se considera a la niña de «naturaleza salvaje», habrá que domesticarla. Civilizar sus impulsos. La colonización tiene vigencia en nuevas pretensiones de dominación sobre los cuerpos.
- Si la niña es «lo débil» no puede asumirse con fortaleza y potencia.
- Si la niña es «lo frágil», habrá que cuidarla no solo del esfuerzo físico, sino mantenerla en espacios próximos y vigilados. La pedagogía del disciplinamiento y del control ha encontrado en la mercantilización nuevas formas para vigilar y someter a sus cuerpos desde pequeñas. (pp. 148-149)

# Los juegos y juguetes prevalentes según las diferentes etapas evolutivas

A continuación, compartimos una síntesis de los juegos y los juguetes característicos de las diferentes etapas del desarrollo:

## De 0 a 4 meses

Esta etapa se caracteriza por la prevalencia de la actividad sensorio-motora.

No se recomienda especialmente ningún objeto específico para esta edad, el cuerpo de la madre, del padre y de quien ejerza los cuidados y el propio cuerpo del bebé o de la beba constituyen los objetos de exploración y placer. En caso de utilizarse algún móvil con estímulos visuales y/o sonoros, se sugiere regular su uso y colocarlo a una distancia prudente para no invadir el espacio próximo. En la medida en que la maduración psicomotora aún no le permite aceptar o rechazar los estímulos que se le presentan (por ejemplo, alejándose de ellos), se sugiere que su uso sea muy limitado.

## De 4 a 12 meses

Continúa la prevalencia sensorio-motora, pero los recursos que aporta la maduración psicomotora permiten la apertura hacia una gran variedad de movimientos exploratorios. El interés por los objetos se diversifica y las posibilidades de actuar con ellos y sobre ellos constituyen verdaderas bases para el desarrollo cognitivo.

Las cualidades físicas de los objetos (volumen, peso, textura, etcétera), las nociones de tiempo y espacio, velocidad, profundidad y las relaciones entre las acciones y las consecuencias que se derivan de ella son construcciones posibles a partir de todo el repertorio exploratorio: tomar, morder, chupar, golpear, arrojar, etcétera.

Los objetos más adecuados para esta etapa son los objetos seguros, resistentes, simples, fáciles de tomar, de lanzar y recoger. Es decir, objetos heterogéneos en sus cualidades físicas y resistentes a la exploración. Los objetos destacados son: palos, pelotas, vasijas, aros, sonajeros, entre otros.

## De 12 a 18 meses

Esta etapa se caracteriza por la prevalencia de las denominadas «actividades prelúdicas», «presimbólicas» o «precursoras» del *fort-da*. En las actividades prelúdicas se anuncia una separación/significante/significado; estas actividades están impregnadas de «mamá» y permiten poner en juego la dialéctica presencia/ausencia, cerca/lejos (Grajales, Podbielevich y Ravera, 2000). En otros términos, no son actividades consideradas estrictamente juego, sino su preámbulo.

Los objetos que potencian los juegos presimbólicos son los que permiten llenar y vaciar, lanzar y tomar, acercar y alejar, esconder y descubrir. Estos son, a modo de ejemplo: sonajeros, palos, pelotas, vasijas, aros, telas, potes con tapa, objetos de arrastre, volúmenes para apilar (prismas, cubos de madera).

## De 18 meses a 3 años

La función simbólica aporta una transformación radical y emerge el juego simbólico con su potencial para representar la realidad y elaborarla. En palabras de Tonucci (2019): «El juguete más bonito e importante es la arcilla, porque no es nada y se puede convertir en todo» (p. 33).

Los objetos más utilizados en esta etapa son:

- objetos figurativos, con altos niveles de estructuración que permitan reproducir situaciones de la vida real: muñecos y muñecas, utensilios, alimentos, medios de transporte, medios de comunicación, herramientas de oficios diversos, y
- objetos con bajos niveles de estructuración, neutros, que permitan soportar significaciones diversas: telas, aros, prismas, colchonetas, etcétera.

## De 3 a 5 años

Esta etapa es conocida como «el auge del juego simbólico». La realidad es conocida, aceptada y elaborada por la renuncia pulsional y el juego es el escenario que la hace posible. La angustia vinculada al crecimiento, la independencia, la construcción de un nuevo lugar en la familia, el ingreso a la institución educativa son situaciones críticas que se atraviesan con el sufrimiento inherente a los procesos de duelo. El juego ofrece el escenario para el trabajo psíquico de la elaboración, a la vez que el escenario para la asunción de lo nuevo como habilitante para el crecimiento.

Se reiteran los objetos de la etapa anterior y se agregan objetos que permitan el fortalecimiento de las destrezas motoras y de las funciones psicológicas superiores:

- Juegos de escondida, mancha, pelotas.
- Juegos de ingenio: rompecabezas sencillos, juegos de memoria y de atención, destreza perceptivo-motora y perceptivo-visual.
- Objetos que potencien la dramatización: telas, disfraces, maquillaje para cara, etcétera.

## De 6 a 10 años

El proceso de descentración cognitivo y afectivo posibilita la incorporación de reglas más complejas y compartidas, se destacan los juegos en equipo, de competencia, juegos de habilidades tanto motoras como cognitivas (Chokler, s/f):

- Juegos de destreza motriz reglados: carreras, juegos de pelota, juegos en equipo.
- Juegos de memoria y estrategia: juegos reglados de mesa (ludo, dominó, damas, ajedrez), juegos de cartas.
- Juegos para construcciones, encastres, rompecabezas.

Por último, Benjamin (2015) señala respecto a los juguetes:

Los niños no constituyen una comunidad aislada, sino que son parte del pueblo y de la clase de la que proceden. Esto significa que sus juguetes no dan testimonio de una vida autónoma, sino que son un diálogo mudo basado en signos entre ellos y su pueblo. (p. 7)

## Entonces, ¿cómo elegir un juguete?

La elección de los juguetes que acompañan a niños y niñas en sus primeros años de vida es en general más compleja de lo que puede parecer en una primera instancia. Esto se debe fundamentalmente a la tensión que recae sobre esa elección en términos de leyes de mercado capitalista y estereotipos de género. Los juguetes, de este modo, lejos del aura de ingenuidad y neutralidad que los rodea, condensan símbolos culturales que refuerzan, o, por el contrario, inauguran nuevos recorridos posibles.

En este sentido, según Reboledo (2009), la elección de un juguete puede estar orientada en términos generales por las siguientes consideraciones:

- Que puedan jugar con él niños y niñas indistintamente.
- Que evite la transmisión de estereotipos sexistas y no potencie la violencia.
- Que facilite poder jugar con las demás personas, la comunicación entre los y las participantes y que fomente las relaciones entre iguales.
- Que favorezca la ayuda entre iguales y no la rivalidad ni la competitividad.
- Que el juego evite la competitividad exagerada, no fomente la agresividad y facilite las relaciones entre niñas y niños.
- Que potencie las relaciones cooperativas de ayuda, que se logre alcanzar un mismo objetivo o propósito entre todos y todas (y que este objetivo sea: pasarlo bien).
- Que con él pueda jugar cualquier niño y/o niña y no sólo quien tenga habilidades muy específicas (que no excluya a nadie).
- Que sea divertido, motivador y que despierte el deseo de jugar.
- Que desarrolle la imaginación y la creatividad.
- Que estimule su curiosidad, su interés por investigar y que permita a la niña o el niño descubrir nuevas posibilidades en el juego.
- Que potencie la capacidad de pensar y la resolución de problemas. (p. 28)

Finalmente, hacemos extensivos para el campo de la psicomotricidad los aportes que Weigle (1986) hace con relación al valor del juego para el campo psicoanalítico. En este sentido, menciona tres aspectos a tener en cuenta:

- Valor investigativo. El análisis de los procesos del jugar nos permite conocer acerca del desarrollo de niños y niñas, los procesos que lo hacen posible, así como las alteraciones que allí se pueden identificar.
- Valor diagnóstico. El análisis de los recursos lúdicos puestos en juego por niñas y niños nos informa del proceso de desarrollo y de sus eventuales alteraciones.
- Valor terapéutico. El jugar es terapéutico, el escenario del juego es un espacio de comunicación, entre el psicomotricista o la psicomotricista y el niño o la niña. En el juego intervenimos para favorecer otros escenarios de elaboración de la situación, otros recursos de comunicación y aprendizaje.

A estas posibilidades que brinda el juego mencionadas por Weigle, podemos agregar el valor asignado al juego en los procesos de promoción del desarrollo psicomotor y de prevención de dificultades a este nivel.

## Viñeta de discusión 1



(Quino, 2008, p. 65.)

A partir del análisis de la viñeta de discusión 1, responde las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los recursos afectivos y cognitivos que deben ser puestos en juego para el juego de ajedrez?
- ¿Qué características tiene el juego desarrollado por Mafalda y Felipe?
- ¿Cómo explicas la diferencia entre lo que se espera del juego del ajedrez y lo que efectivamente realizan Mafalda y Felipe?

## Viñeta de discusión 2

Lucía es una niña de 4 años y 10 meses y Bruno es un varón de 5 años y 2 meses. La mamá de Lucía cursa el último mes de embarazo de su segunda hija.

**Lucía:** Vamos a jugar a que vos sos el papá y yo soy la mamá (toma un bebote en brazos y se cuelga un bolsito que hace las veces de cartera).

**Bruno:** No, yo quiero jugar a las cartas (mientras da vuelta una a una las cartas de un mazo de uno de los personajes animados del momento).

**Lucía:** Pero los papás no juegan con eso... bueno, está bien, entonces sos mi otro hijo.

## A partir del análisis de la viñeta de discusión 2:

- Identifica el tipo de juego en la escena y justifica si el tipo de juego que acontece se corresponde con la edad de Lucía y Bruno.
- Analiza la decisión que toma Lucía de modificar el rol asignado a Bruno.
- Una vez finalizada la lectura de este capítulo, responde las siguientes preguntas:
- ¿Cómo defines la conducta de juego?
- ¿Cuál es su valor como conducta estructurante del proceso de construcción del cuerpo?
- ¿Cuáles son las características principales de los juegos según el proceso de desarrollo psicomotor?
- ¿Qué objetos-juguetes relacionas con cada una de esas etapas?

## Referencias bibliográficas

- Benjamin, W. (2015). *Juguetes*. Casimiro
- Calmels, D. (2018). *El juego corporal*. Paidós.
- Calmels, D. (2004). *Juegos de crianza*. Biblos.
- Chokler, M. (s/f). *Cómo se juega el niño cuando juega*. Istituto per la Formazione e la Ricerca Applicata. Recuperado de <http://www.ifra.it/idee.php?id=15>
- Freud, S. (1984). *Más allá del principio del placer*. En S. Freud, Obras completas. Tomo XVIII. Amorrortu.
- Freud, S. (1976). *El creador literario y el fantaseo*. En S. Freud, Obras Completas. Tomo IX Amorrortu.
- Grajales, M., Podbielevich, J. y Ravera, C. (2000). *Interjuego presencia-ausencia en las constantes corporales*. En C. de León, B. García, M. Grajales, J. Podbielevich, C. Ravera, y C. Steineck. *Cuerpo y representación*. Psicolibros.
- Huizinga, H. (2017). *Homo Ludens*. Alianza.
- Lesbegueris, M. (2020). *Géneros y Psicomotricidad. Las corporeidades en clave feminista*. Biblos.
- Quino. (2008). *Todo Mafalda*. Ediciones de la Flor.
- Reboledo, M (2009). *Juegos y juguetes para la igualdad*. Guía didáctica para una educación no sexista dirigida a madres y padres. Cantabria: Dirección General de la Mujer. Vicepresidencia del Gobierno de Cantabria.
- Tonucci, F. (2019). *Por qué la infancia: Sobre la necesidad de que nuestras sociedades apuesten definitivamente por las niñas y los niños*. Destino.
- Walsh, M. E. (2000). *Canciones para mirar*. Alfaguara.
- Weigle, A. (1986). La conducta de juego. El juego en psicoanálisis de niños. Asociación psicoanalítica del Uruguay.
- Winnicott, D. (1996). *Realidad y juego*. Gedisa.

## Lecturas complementarias

- Aberastury, A. (1994). *El niño y sus juegos*. Paidós.
- Lesbegueris, M. (2014). *¡Niñas jugando! Ni tan quietas ni tan activas*. Biblos.
- Prengler, A. (2008). *El niño del carretel*. Una visita a Ernest Freud. *Psicoanálisis XX* (2), 93-124.

## Otros recursos...

- Studiocanoe. *The Adventures of a Cardboard Box*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://vimeo.com/25239728>

## Poema anónimo

Es maravilloso  
increíble  
el hombre  
el ser humano  
no sabe andar enderezarse  
empinarse sobre el espinazo  
pero ha heredado el genio de la especie  
y aprende  
y camina

Es maravilloso  
el hombre  
el ser humano  
del balbuceo inicial  
del sonido impensado  
a la imitación sistemática de los gigantes  
a la canción  
al susurro de amor  
esa articulación trabajosa y necesaria  
al grito de espanto  
o al silencio  
esa palabra tan tremenda

Es increíble  
el hombre  
el ser humano  
al principio llora  
y no tiene lágrimas  
y por pura actitud fisiológica  
sonríe  
más tarde llorará y reirá  
sin saber tal vez  
que ambas vertientes provienen  
del mismo caudal

Es milagroso el hombre el ser humano  
del movimiento sin sentido  
de la torpeza del comienzo  
pausadamente llega  
a la filigrana del orfebre  
a las manos talladas del obrero  
a la caricia  
lenguaje universal de la ternura

Es fabuloso el hombre el ser humano  
de su fragilidad intrínseca  
del desamparo  
de la gaviota sin mar  
lentamente se allega, se aproxima, alcanza  
abre su corazón abraza a los demás  
y se abraza en la forja compartida

El hombre el ser humano  
tan cristal en su amor  
tan sabio en su ignorancia  
tan a la intemperie  
es capaz, sin embargo  
de acallar las estrellas  
y adelantar el alba atajando la noche  
de zambullirse en el mar  
y correr el riesgo  
de salir convertido en paloma

Es poderoso el hombre el ser humano  
Él  
que sabe ser paciente con la flor  
y sembrar trigo  
que levanta edificios altísimos  
y cava profundo en el planeta

Él  
si alguien algunos  
pretenden robarse el aire  
y sofocar los tallos  
si alguien algunos  
quieren hacer del vientre hembra  
un infecundo misterio  
si alguien algunos atentan contra el pan y el techo dignos  
y amenazan convertir  
todo en barrotes  
entonces el hombre  
el ser humano  
ese animal terrible  
que ama tanto la paz como la vida  
violenta hasta el final  
hasta sus últimas partículas  
estalla  
y se larga a defender lo suyo  
que no es más que el derecho  
a reír o llorar

cuando le venga en ganas  
y debe aprender  
y aprende  
y mata

Extraído del libro *La canción de los presos.*  
*Poemas anónimos. Penal de Libertad, Uruguay*

Prólogo de Eduardo Galeano

Editado por el Grupo de Madres y Familiares  
de Procesados por la Justicia Militar

1984



Esta publicación cuenta con el apoyo de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República. Forma parte de la serie Manuales de Aprendizaje, que tiene como objetivo mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes y, al mismo tiempo, propiciar la autoformación docente mediante la reflexión sobre sus prácticas y sobre el estado del arte en su disciplina. Secundariamente, esta publicación pretende colaborar en la constitución de tradiciones disciplinares y culturas educativas nacionales.

ISBN: 978-9974-0-2120-4



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza