

# ***La observación de la intervención del psicomotricista: actitudes y manifestaciones de la transferencia<sup>1</sup>***

Cori CAMPS LLAURADÓ

Correspondencia

Cori Camps Llauradó

Facultad de Ciencias de  
la Educación y Psicología.  
Departamento de Psicología.  
Carretera de Valls, s/n, Campus  
Sescelades, 43007 Tarragona

E-Mail: cori.camps@urv.net

Recibido: 18/02/2008  
Aceptado: 25/04/2008

## **RESUMEN**

Se presenta una propuesta para observar la intervención del psicomotricista, que considera distintas estrategias, niveles y parámetros de observación. Tiene en cuenta tanto los aspectos corporales del psicomotricista, como otros aspectos del funcionamiento psíquico, tanto conscientes como inconscientes, que pueden facilitar o interferir en su intervención con los niños. Para ello, se describen en primer lugar las actitudes que debería tener el psicomotricista para poder realizar una intervención ajustada a los niños, que debería basarse en la escucha, la disponibilidad corporal y la contención. Estas actitudes están relacionadas con el concepto de transferencia. Se considera la forma de desarrollar las actitudes y la comprensión del mecanismo transferencial por medio de la formación personal, y cómo ambos aspectos se manifiestan durante la intervención psicomotriz.

**PALABRAS CLAVE:** Observación psicomotricista, actitudes psicomotorices, intervención psicomotriz, transferencia.

1. Esta ponencia parte del trabajo elaborado conjuntamente con Inés Tomás, presentado en el II Congreso Estatal de Psicomotricidad (Madrid, 2002), y recoge asimismo conceptualizaciones teóricas y experiencias concretas de la formación teórica, personal y pedagógica que hemos venido desarrollando en el «Máster de Terapia Psicomotriz» y en el «Postgrado en Intervención Psicomotriz en Clínica y Aprendizaje» de la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona), coordinado, además de nosotras dos, por Lola García. Es, pues, un trabajo fruto de nuestro recorrido personal y de grupo de investigación, y es en dicho recorrido en donde hay que situar la ponencia. Ésta recoge además trabajos anteriores de diferentes psicomotricistas, que se sitúan en distintos puntos de encuentro del planteamiento del tema y que nos han permitido reflexionar, profundizar y resignificar nuestro trabajo.

## ***Observation of the psychomotrician's intervention: transference attitudes and manifestations***

### **ABSTRACT**

A proposal is presented to observe the intervention of the psychomotor therapist, considering different strategies, levels and parameters of observation. It takes into account both the physical aspects of the psychomotor therapist, and other aspects of psychic functioning, either conscious or unconscious, that may facilitate or interfere with his or her intervention with the children. To this end, the proposal first describes the attitudes that the psychomotor therapist should possess in order to carry out an intervention that is appropriate for the child, which should be based on listening, physical availability and containment. These attitudes are linked to the concept of transference. It considers ways of developing attitudes and understanding the transference mechanism by means of personal training, and how both aspects are manifested during the psychomotor therapy intervention.

**KEYWORDS:** Psychomotor therapist observation, psychomotor therapist attitudes, psychomotor therapy intervention, transference.

### ***Introducción***

A partir del concepto de «actitud», describiré las actitudes principales que definen la intervención del psicomotricista, una intervención que debe ajustarse a la persona con la que interviene para poder acompañarla en su proceso de crecimiento y maduración psicológica. Plantearé a continuación la vinculación de estas actitudes con el mecanismo transferencial y cómo podemos desarrollar las actitudes del psicomotricista y la comprensión del mecanismo transferencial a través del proceso de formación personal en psicomotricidad. Ejemplificaré este último aspecto a través de sesiones de formación personal que se han realizado bajo la consigna de «acompañar». Luego plantearé cómo se ponen de manifiesto las actitudes del psicomotricista y el proceso transferencial en sesiones de educación y terapia psicomotriz. Por último, presentaré un guión para la observación de la intervención del psicomotricista.

### ***Actitudes del psicomotricista***

A partir del concepto de «actitud», vamos a definir las actitudes principales que el psicomotricista deberá manifestar durante su intervención psicomotriz.

Entendemos por *actitud*, la predisposición a actuar o disposición relativamente estable a reaccionar con una tonalidad afectiva, una expresividad o una conducta características. Es un estado psicológico previo a los estímulos provenientes del mundo exterior al sujeto, pero al mismo tiempo condicionante del tipo de reacciones o de un cierto grado de coherencia en la conducta individual. Las actitudes son adquiridas consciente o inconscientemente y quedan integradas en la estructura de la personalidad (Enciclopedia Catalana).

Hablamos pues de predisposiciones a actuar de una cierta forma que, una vez adquiridas, quedan integradas en la estructura de la personalidad. En psicomotricidad vamos a referirnos a las actitudes del psicomotricista como una forma característica de ser y estar con el niño, que posibilitará que pueda acompañarlo en sus vivencias, afectos y deseo para ayudarlo en el proceso de construcción de su identidad. Para ello, la primera condición será que el psicomotricista acepte al niño y sienta placer de estar con él. El psicomotricista debe implicarse en esta relación, aunque desde una distancia, como alguien diferenciado que tiene también su propia historia.

Vamos a desarrollar a continuación las actitudes que nos parecen fundamentales en el trabajo del psicomotricista, agrupándolas en estos tres grandes bloques:

1. Capacidad de escucha.
2. Disponibilidad.
3. Contención.

## **1. Capacidad de escucha**

En este bloque vamos a referirnos a la capacidad de escucha del otro y de sí mismo, y a la empatía tónica. La actitud de escucha supone, para Aucouturier y también para Lapierre y otros autores, una empatía tónica.

### *1.1. Escucha*

Se refiere a la capacidad de descentrarse hacia el niño. Esta formación para la escucha nos permitirá «aceptar y recibir con más sensibilidad (y las menores resistencias posibles) los contenidos, formas y sentidos más variados de la expresividad psicomotriz; emocionarse y comprender, para no rechazar, juzgar ni condenar» (AUCOUTURIER, 1985, 60).

El psicomotricista ha de ser sensible a la emoción del niño, pero sin dejarse invadir por ella, ayudándole a evolucionar a partir de la relación afectiva que se produce. Esta actitud posibilitará que el niño se sienta acogido, respetado y comprendido y favorecerá su expresión, porque se encontrará confiado. Las personas nos expresamos cuando nos sentimos confiados.

Vamos a escuchar al niño a partir de su expresividad psicomotriz, considerando una serie de parámetros que nos permitirán un mayor análisis de su expresividad (la relación con el material, con el espacio, con el tiempo, con los otros niños y con el adulto). A partir de esta observación, el psicomotricista elabora su proyecto pedagógico, dentro del cual se ajusta a la actuación del niño por medio de la vía corporal y el lenguaje, propiciando con ello la comunicación (LLORCA y SÁNCHEZ, 2003).

«La capacidad de escucha es a veces especial con determinados niños, con los que se produce una relación de empatía», situación que puede darse con unos niños, pero que puede ser difícil con otros. Por ello, es fundamental analizar el tipo de interacción que el psicomotricista tiene con los distintos niños. Si durante varias sesiones, hemos dejado de lado a algún niño, «puede ser el resultado de una transferencia nuestra, evitando a aquellos niños que nos suponen algunas dificultades, que reflejan quizás nuestras propias dificultades. La aceptación de cada niño como es, y no como nos gustaría que fuese, supone un trabajo personal y reflexivo por parte del psicomotricista, que a veces necesita de varios años para hacerse evidente, consciente y modificable» (SÁNCHEZ y LLORCA, 2001, 69).

Se trata de una escucha cercana al niño, que nos permitirá estar más próximos a su inconsciente, pero con cierta distancia para no ser invadidos por su emoción, ni invadirle o fusionarnos con él.

Podemos observar en esta escucha, su analogía con lo que en psicoanálisis denominamos *atención flotante*, que implica un escuchar sin juzgar, censurar, ni criticar (CAMPS y TOMÁS, 2003).

Al hablar de la escucha, debemos referirnos también a la *autoescucha* del psicomotricista, a su capacidad para ser consciente de su actitud a lo largo de la sesión, de su disponibilidad corporal, de sus cambios y transformaciones tónicas y emocionales: «¿Qué me está pasando a mí con este niño...?» Poder responder a esta pregunta me permitirá situarme en la distancia necesaria para poder ajustarme a la demanda del niño. Volveremos a insistir en la importancia de la autoescucha en el apartado 3.

## 1.2. Empatía

La actitud de empatía implica aprender a hacer una lectura tónica del cuerpo del niño (su postura, su mirada, sus gestos, su voz) y observar su expresividad psicomotriz, lo cual permitirá captar la demanda consciente o inconsciente del niño, dar sentido a su acción y aportar una respuesta tónica ajustada a su demanda (CAMPS y GARCÍA OLALLA, 2004). La empatía tónica requiere un ajuste muy profundo a nivel tónico: ajuste recíproco del tono en una relación estrecha en la que el tono se convierte en medio de relación y comunicación, igual que entre la mamá y el bebé. Progresivamente esta relación deja de ser tan estrecha, produciéndose un ajuste a distancia, donde el tono se percibe a través de la mirada, la voz, los gestos, las posturas (SÁNCHEZ y LLORCA, 2001).

Aquí aparece también la importancia de la espera, ser capaz de no anticipar ni interrumpir la acción del niño.

Aucouturier se refiere al respeto, acogida, escucha y comprensión del niño, como «actitud de acogida empática», a partir de un sentimiento positivo hacia el niño, ofreciéndole condiciones favorables de seguridad afectiva y material, una claridad de los límites y un ajuste tónico y postural. Este mismo autor afirma que

*«en el grupo de ayuda, el psicomotricista se implica, participando en los juegos de aseguración profunda y en todas las producciones de los niños, lo que supone un cambio en su disponibilidad y en su actitud, ya que se moviliza su estructura tónico-afectiva con la de los niños. Esta movilización vivida con placer produce fuertes resonancias tónico-emocionales recíprocas que harán emerger en los niños representaciones de su historia afectiva..., que progresivamente dejarán paso a la expresión de los fantasmas originarios por medio de los juegos de aseguración profunda... Sin embargo,... las resonancias tónico-emocionales, aunque sean recíprocas, no pueden ser idénticas en los niños y el psicomotricista, ya que en este último deben tener un carácter empático» (AUCOUTURIER, 2004, 229).*

Para nosotros, más que ponerse en el lugar del niño, la capacidad de empatía tónica implicaría ser capaz de escuchar al niño a nivel tónico y emocional, para comprender, a partir de su expresividad psicomotriz, qué es lo que está diciendo, qué le está pasando o dónde está su deseo, para poder ajustarnos a él. Este aspecto va a relacionarse con el proceso *transferencial*, como veremos más adelante.

Al igual que hemos visto en relación con la escucha, la *autoescucha* será importante también para desarrollar la actitud de empatía. Para Aucouturier (2004), la capacidad empática exige tener cierta claridad sobre la propia historia

afectiva. Las resonancias tónico emocionales recíprocas empáticas requieren, por parte del psicomotricista, la capacidad de sentir sus mínimas transformaciones tónicas y emocionales en su interacción. Para este autor, será necesaria cierta capacidad de escucha de sí mismo para descubrir rápidamente las resistencias o la insistencia en repetir determinadas situaciones de placer o displacer («juego para vosotros, pero no con vosotros»). En cuanto al «por qué» de «cómo estoy en mi cuerpo» exige un trabajo personal, imprescindible en todo especialista en la ayuda psicomotriz.

En la misma línea, Sánchez y Llorca (2001) hablan de la «*capacidad de mirarse*», y, citando a Boscaini (1994), dicen:

*«La mirada está en el espacio transicional entre el psicomotricista y el niño, espacio en el que se instaura la comunicación, la acción y la representación. El uso consciente de la mirada quiere decir estar a la escucha del otro, estar presente, y el psicomotricista está presente en la sesión si su mirada tiene en cuenta no sólo lo que hace el otro, sino lo que él mismo hace en función de lo que ha visto y de lo que puede prever. Esto quiere decir que hay una doble mirada, sobre sí y sobre el otro, como actor y espectador atento; una mirada sobre el presente y una sobre el antes y el después» (2001, 69-70).*

La escucha y la empatía implican, como hemos visto, un ajuste tónico, y la aceptación del otro tal como es. Esto nos lleva al siguiente aspecto actitudinal: la disponibilidad para la escucha y la aceptación del otro, pero también la disponibilidad corporal del psicomotricista. Hay que tener en cuenta que esta escucha empática deberá darse en un ambiente de seguridad, aspecto que nos remitirá a la contención, que veremos más adelante.

## **2. Disponibilidad**

La disponibilidad implica la aceptación del niño tal cual es, reconocerlo como fruto de su propia historia y como portador de un deseo de bienestar, desde el que partir y construir (CAMPS y GARCÍA OLALLA, 2004).

La disponibilidad del psicomotricista va a manifestarse a nivel intelectual, afectivo y corporal. Aquí haremos referencia al tono y a la postura, pero también a otros *mediadores de comunicación* del cuerpo del psicomotricista, a partir de los cuales el niño podrá sentir su disponibilidad, como son: el gesto, la mímica, la voz y la mirada (ver SÁNCHEZ Y LLORCA, 2001). Podríamos añadir, además, el tacto. Vamos a detenernos un momento en alguno de estos mediadores corporales.

En relación con los *gestos*, éstos forman parte del lenguaje corporal pero no pueden asimilarse a los signos verbales. Según Contant y Calza (1991), en psicomotricidad, la manifestación de un estado emocional se da a través de la expresión de la cara, que revela la especificidad de la emoción, y la postura, que indica mucho mejor el grado del estado emotivo. En los gestos, el significante no se separa del significado y tienen una doble función: la de proporcionar una indicación sobre el estado emocional y la de suscitar una reacción en el otro.

La *mirada* es reveladora de la personalidad, tanto en lo que tiene de homogénea con otras funciones, como en lo que representa de discordante de éstas (por ejemplo, gestos acogedores en contraste con una mirada fría y distante). Según CONTANT y CALZA (1991), para captar la emoción del otro hay que aprehenderla de forma espontánea, mediante pequeños toques sucesivos (contacto-separación) más que mediante intercambios visuales insistentes y prolongados que no harían más que provocar tensiones-inhibiciones, o bien accesos de angustia.

El *tacto* en psicomotricidad no debe entenderse como una continuidad en el intercambio corporal que pretende perpetuar un infinito de una relación pulsional, ni siquiera ser considerado un objetivo a alcanzar sistemáticamente, sino que ha de concebirse más bien en una perspectiva dialéctica que aspira a entablar una situación simbólica que introduce también la ausencia de tacto. Tocar al otro o ser tocado por el otro puede hacerse a una distancia en la que sólo la mirada, los gestos y las posturas son el vehículo de intercambio en la interacción (CONTANT y CALZA, 1991).

La disponibilidad va a manifestarse a través de los mediadores corporales y también mediante distintas estrategias durante la intervención psicomotriz. Vamos a señalar algunas de ellas: el diálogo tónico y la capacidad del psicomotricista de transformación, de actuar en disimetría o como espejo.

### 2.1. Diálogo tónico

El *diálogo tónico* constituye la base del trabajo psicomotor. El diálogo tónico pone permanentemente en juego la interrelación de dos sujetos. En palabras de Ajuriaguerra (en CONTANT y CALZA, 1991): «El diálogo tónico que se instaura entre paciente y terapeuta en el momento de la curación debe ser comprendido por una parte, al menos, como una reminiscencia estructuradora del diálogo corporal, de contacto y a distancia, que se ha vivido entre el niño y su madre en los primeros meses de vida». Para estos autores, la especificidad de la psicomotricidad se encuentra en esta capacidad de encuentro con el otro en un estadio arcaico que

pone en juego todos los procesos emocionales anteriores a la constitución del lenguaje.

La intervención por parte del psicomotricista debe partir del diálogo tónico entre él y el sujeto con el que trabaja. A partir del diálogo tónico podrá observar, intervenir e interactuar tónicamente con el sujeto ayudándole a vivenciar su cuerpo como unidad de placer y permitiéndole construir su propia totalidad corporal. De nuevo, el diálogo tónico va a conducirnos al proceso *transferencial*, que veremos más adelante.

Para que haya diálogo tónico debe haber acuerdo entre las dos personas. El diálogo tónico no tendrá sentido en la interacción terapéutica más que si la gestualidad expresiva del psicomotricista entra en resonancia y coherencia con la sensibilidad del niño. Y esta sensibilidad es plural: comunicaciones tónico-táctiles que deben ir acompañadas por los juegos de las miradas, modulaciones de la voz, ritmo respiratorio que acentúa o calma las tensiones... todo ello va a contribuir a la creación de un espacio relacional y marcará la separación de los cuerpos. No se trata de un cuerpo a adiestrar sino de un cuerpo a experimentar y a sentir para que el niño pueda llegar a la riqueza de las comunicaciones, al placer del dominio de los movimientos y a la coherencia de los espacios (GAUBERTI, 1993). «El punto crítico en la intervención del psicomotricista estriba en la calidad de la acogida, en lo ajustado de la respuesta tónica, gestual y postural» (AUCOUTURIER, 1985, 63).

Esta disponibilidad corporal del psicomotricista no va a traducirse sólo en un ajuste incondicional negando la separación de los cuerpos. El diálogo tónico es también ruptura, iniciando sensaciones nuevas que van a estructurar nuevas formas de respuesta hacia el cuerpo del otro. Para Cenerini (2001), el acompañamiento por parte del psicomotricista de estas rupturas tónico-emocionales del niño pueden favorecer su transformación, ayudándole a acceder a otros niveles de representación. Para ella, «es a través de la movilización de la estructura tónico-emocional que se pone en movimiento el imaginario y se puede ir hacia la distanciación de las emociones bloqueantes» (2001, 41-42). Por ejemplo, va a ser muy necesario introducir estas rupturas en los niños que presentan arritmias o estereotipias. En tal caso, el psicomotricista las imita y las acompaña corporalmente, para luego introducir rupturas en el ritmo, la repetición, las variaciones tónicas, los desplazamientos de los contactos cutáneos. Estas rupturas impedirán la confusión con el cuerpo del psicomotricista, el niño va a encontrar sensaciones nuevas en el cuerpo del otro, pero para ello los cuerpos deben estar separados.

Al hablar de gestualidad expresiva del psicomotricista, debemos referirnos de nuevo, como en el apartado anterior, a la *autoescucha tónica*, a que éste

sea capaz de observar su propio estado tónico en la relación con el otro y capte sus motivaciones. Saber observar el tono y la emoción en uno mismo permitirá la distancia necesaria para poder responder a la demanda del niño; de ahí, la importancia de su formación personal.

## 2.2. Capacidad de transformación

Al igual que ocurre para el establecimiento del diálogo tónico entre la mamá y el bebé, y cómo este afecta a la construcción de la totalidad corporal; en la instauración del diálogo tónico entre el psicomotricista y el sujeto con el que trabajamos, es importante que el psicomotricista sea modificable, *transformable* a nivel tónico-emocional y también a nivel motor y postural, pero a condición de transformarse sin ser destruido.

Según Aucouturier (2004), «los niños sienten la disponibilidad de un psicomotricista capaz de manifestar sus variaciones y modulaciones tónicas, sin abandonar su empatía tónica».

Esta capacidad de transformación adquiere todavía mayor sentido cuando trabajamos con niños con trastornos graves del desarrollo. En este caso, tal como nos señala Rodríguez:

«Durante la relación terapéutica se trata de que el niño reactive el traumatismo a través de la compulsión a la repetición. El terapeuta debe primero desencapsular, luego acoger y encajarlas antes de poder ayudar a recuperar su capacidad de representación, de simbolización, de metaforización del sufrimiento. Se trata de encontrar al niño, en su herida traumática, sin agravar la situación, prestando su propio yo corporal como “objeto maleable” (ROUSILLON, 1991)» (RODRÍGUEZ, 2004, 30).

Nos parece importante destacar para la intervención como psicomotricistas esta capacidad de transformación o de «*medium maleable*» que, según Rousillon (en RODRÍGUEZ, 2004), debe reunir las características siguientes: ser indestructible (encajar la agresividad del niño sin dejarse destruir), ser muy sensible (sentir las variaciones afectivas del niño), ser transformable (poder tomar los diferentes roles, formas... que el niño pide como réplica a sus deseos), estar disponible incondicionalmente (presencia y generosidad), estar siempre vivo (sobrevivir a los ataques del niño y estar atento a sus diferentes movimientos). Para Rodríguez (2004), «el objeto (terapeuta) debe prestarse a dejarse utilizar como una representación, una alucinación, proyectada sobre él; esto servirá al niño para

conjurar las angustias de abandono y de intrusión y también para curar las heridas narcisísticas de su self» (p. 31).

### 2.3. *Disimetría y compañero simbólico*

El psicomotricista es además un compañero simbólico que se inscribe en el juego del niño simbolizando, a requerimiento del niño, ciertos roles, pero sin dejarse encerrar en ninguno de ellos, teniendo la habilidad para entrar, favorecer una dinámica y salir cuando su presencia ya no es necesaria (AUCOUTURIER, 1985).

Tal como nos plantean Arnaiz, Rabadán y Vives (2001), en las primeras sesiones, actuar imitando las producciones en espejo de los niños es un buen medio para establecer la relación con ellos, pero progresivamente deberemos ir actuando en disimetría. Al respecto, citan los juegos de contrastes, la intervención a través de la ruptura o del asombro y el juego de roles.

Sánchez y Llorca (2001) hacen referencia también a poder jugar el juego simbólico del otro y describen diferentes estrategias que facilitan la maduración infantil. Postulan, en primer lugar, estrategias generales que puede utilizar el psicomotricista para entrar en el juego del niño y que pueden ser utilizadas a lo largo de la sesión y, en segundo lugar, estrategias más específicas que corresponden a los diferentes momentos de la práctica psicomotriz. Dentro del primer grupo, describen las siguientes: la colaboración y el acuerdo, la sorpresa, la afirmación (gestual, verbal o con la mirada), el refuerzo (ofrecer ayuda, dentro de la zona de desarrollo próximo), la invitación (a niños que no se dan permiso para jugar), la provocación, la contención, la frustración, la seguridad (estos tres aspectos, los desarrollamos en el apartado 3.1), la imitación, la afectividad, favorecer la autonomía del niño y las relaciones de grupo (que faciliten el juego entre iguales). Dentro del segundo grupo hacen referencia a las estrategias de intervención en el ritual de entrada, en las actividades sensoriomotrices, en la actividad simbólica, al finalizar el primer tiempo de la sesión, la intervención en la representación y en el ritual de salida (ver SÁNCHEZ y LLORCA, 2001).

### 2.4. *Espejo*

Desde este lugar de disimetría, la posición del psicomotricista es la de un acompañante que contiene, responde e interroga al sujeto, pero también que opera al modo de un *espejo* en el que el otro puede ver reflejados sus deseos, aspiraciones y los obstáculos con los que se encuentra interna y externamente en sus relaciones consigo mismo y con el entorno; y que le dificultan la satisfacción

de los mismos (CAMPS y TOMÁS, 2003). La capacidad del psicomotricista de actuar como espejo del niño va a ser muy importante para que el otro pueda recibir de vuelta algo de sí mismo en lo que pueda empezar a reconocerse para constituirse como sujeto.

### **3. Contención**

Vamos a referirnos, por último, a la capacidad de contención del niño por parte del psicomotricista. Esta capacidad adquiere todavía más importancia si pensamos que nos situamos en un marco de intervención no directivo, basado en la actividad espontánea del niño.

De hecho, la contención está estrechamente vinculada a la escucha y a la disponibilidad. A la primera, puesto que sin una escucha es imposible «saber» cuándo el otro necesita ser contenido; a la segunda porque, a partir de la escucha, el psicomotricista se ajusta tónicamente, se transforma, utiliza los mediadores corporales de la relación, para hacer una contención del otro. Vamos a ver, empero, a lo que nos referimos de forma específica cuando hablamos de contención. Nos referiremos a claridad en los límites, seguridad física y afectiva, mirada periférica y contención a través de la palabra.

#### *3.1. Claridad en los límites y seguridad física y afectiva*

La capacidad de contención se manifiesta en una doble función del psicomotricista: por una parte, acoger y securizar al niño (entorno maternante, para Aucouturier); por otra, poner límites claros y actuar con firmeza, como figura de ley en la sala (autoridad estructurante, para Aucouturier) (ver AUCOUTURIER, 1995; 1997b).

La actuación del psicomotricista como figura de ley debe inscribirse siempre como una ley que asegure al niño física y psíquicamente y garantice la libertad de cada uno, dentro de un respeto a unas normas de convivencia del grupo. En nuestra práctica, que parte de la libertad del niño, sabemos que la permisividad es muy grande, pero debe darse en un marco contenedor, que asegure al grupo. Para ello deben darse las normas de la sala de forma muy clara, durante el ritual de entrada, y recordarlas a lo largo de la sesión si es necesario. Estas normas son mínimas: no hacer ni hacerse daño, respetar el espacio, los materiales y las construcciones.

La contención puede ser muy efectiva ante los comportamientos hiperactivos, agresivos, etc. «Es fundamental para ello, que el psicomotricista entienda la

demanda del niño como una necesidad de límites, manteniendo la seguridad y a veces conteniendo la rabia y la impulsividad del niño de forma clara y afectiva. A modo de símil, la contención podría ser el resultado de un abrazo necesitado que no fue recibido. Tener a una persona que le sujeta, que tiene fuerza para pararlo, para mantenerlo sin que se pierda, con calidez, puede ser para muchos niños una referencia segurizante que les ayude a crecer» (SÁNCHEZ y LLORCA, 2001, 63).

Se trata de una «*ley frustración*», que se articula con el deseo del niño y no de una «*ley represión*», que ignora ese deseo (CAMPS y GARCÍA OLALLA, 2004). Una ley frustración que introduce unos límites (unos espacios, tiempos, normas...), a pesar de la permisividad de la sala, y permite que emerja el deseo, como motor del crecimiento. El adulto no se puede transformar siempre al antojo del niño, el niño necesita cierta permanencia. Ello va a ayudarle a sentirse más seguro y a tener más tolerancia a la frustración.

Por otra parte, ante el otro que frustra, en la sala, está la posibilidad de responderle sin culpa, existe la oportunidad de expresarse de otra manera y, por eso, muchas veces, ante la ruptura, aparece la destrucción, o la agresión simbólica. Es necesario estar muy atentos en estas situaciones angustiosas para el niño. Para que la angustia se transforme, ésta tiene que darse en un clima de seguridad que pueda contenerla.

El psicomotricista debe desarrollar una adecuada escucha de las necesidades de los niños para que el poner límites no responda a un miedo del propio psicomotricista, en lugar de a una necesidad del niño (SÁNCHEZ y LLORCA, 2001).

### *3.2. Mirada periférica*

Cuando trabajamos con un grupo de niños, la mirada periférica del psicomotricista es necesaria para su seguridad. El psicomotricista no puede abandonar la mirada hacia todo el grupo, aunque en determinados momentos de la sesión su intervención esté focalizada hacia alguno de los niños del grupo. Este es uno de los motivos por los que, en la práctica psicomotriz educativa, la implicación corporal del adulto con el niño tiene unos límites.

### *3.3. Contención a través de la palabra*

El lenguaje que utiliza el psicomotricista debe ser claro y preciso, enunciativo, afirmativo y descriptivo o interrogativo. Un lenguaje que no invada al niño, que le sitúe en la realidad, que se refiera a sus producciones, y que actúe como espejo para él (ARNAIZ, RABADÁN y VIVES (2001).

Aucouturier (2004) habla de «*palabras que sostienen y estructuran*», que tienen acentos tónicos, pero también acentos de sentido; para ayudar al niño, explicando con palabras lo que él intenta expresar o las emociones que surgen, para despertar y significar la identidad de cada niño (a través de las competencias simbólicas que va adquiriendo o de sus capacidades de transformación tónico-emocional), para desculpabilizar, para poner límites o para dar referencias.

### ***Las actitudes del psicomotricista y su vinculación con la transferencia***

Toda relación humana con el otro implica la puesta en acto del dispositivo transferencial. La intervención psicomotriz no va a ser una excepción: la relación transferencial va a producirse cuando intervenimos como psicomotricistas con relación a otro, ya sea niño, adolescente o adulto.

Antes de hablar de la vinculación de las actitudes del psicomotricista con la transferencia, vamos a detenernos en el propio concepto de transferencia.

En el campo de la psicología, el concepto de *transferencia* fue definido por vez primera, por Sigmund Freud en el Epílogo al caso Dora, publicado en 1905. Citamos textualmente: «...Son las repeticiones de vivencias, afectos, relaciones objetales, experimentadas anteriormente y que el paciente deposita esta vez, en la figura del terapeuta».

Hablamos de vivencias, afectos, *relaciones objetales*, experimentadas anteriormente, pero que son actuadas en el aquí y ahora; por lo que se refiere a la intervención psicomotriz, a la relación que se establece entre el niño/a o persona con la que realizamos la intervención y el psicomotricista. Aparece aquí un *desplazamiento* que puede generar enormes malentendidos si no es tenido en cuenta, ya que el otro pasa a ocupar el lugar de objeto con el que relacionarse, más allá de la realidad objetiva y consciente. Entonces ¿de qué realidad se trata? *De la psíquica*. De una realidad no necesariamente consciente y marcada siempre por la subjetividad, atravesada por nuestra historia personal anterior, que nos hace cifrar y descifrar lo que nos llega del otro, de una forma absolutamente original, única e individual (CAMPS y TOMÁS, 2003).

El trabajo en ayuda psicomotriz se fundamentará sobre la estructuración de la totalidad corporal para permitir al niño acceder a una totalidad de placer y tolerancia al displacer. No hay constitución de la unidad de placer sin relación. Por ello es necesaria una relación transferencial con el niño para hacer aparecer

la carencia y para ayudar al niño a constituir su totalidad (AUCOUTURIER, 1990). La ayuda psicomotriz va a implicar ayudar al niño a cambiar a nivel profundo, tónico-emocional, creándose así un cambio psíquico profundo, inconsciente. Es la capacidad del niño de cambiar en su cuerpo, en su tono y en sus emociones (AUCOUTURIER, 2001).

La capacidad de empatía del adulto favorece el establecimiento de *relaciones vinculantes*. En la relación terapéutica, «la mayor implicación de esta relación de empatía favorece desde el niño la proyección de imágenes (imágenes parentales, normalmente) hacia el adulto. Es decir, el niño transfiere en estas situaciones aspectos que tienen que ver con su historia corporal. Podemos decir que se crea un *área transferencial*, donde hay una reactualización, desde lo simbólico, de algunos momentos de la historia de relación del sujeto. La intervención del psicomotricista será significativa, en la medida que se habrá establecido previamente esta relación vinculante significativa: una relación de *transferencia*... Hablamos de unas relaciones tónico-emocionales recíprocas, porque se dan en los dos sentidos. Una formación personal adecuada, por parte del psicomotricista, permitirá que esta relación sea positiva, es decir, que el psicomotricista tendrá la capacidad de tomar distancia emocionalmente, y de mantener esta relación en el registro simbólico» (ROTA, 1999, 30). Vamos a referirnos a la formación personal en el siguiente apartado.

Como hemos mencionado más arriba, la transferencia se da en todas las relaciones humanas. Aucouturier (2004) se refiere a las «resonancias tónico-emocionales recíprocas» (que para nosotros harían referencia al proceso transferencial), diciendo que están en todas las relaciones humanas y que revelan un aspecto de la personalidad que no se puede controlar ni anticipar. En este sentido, manifiesta la necesidad de un trabajo personal. También Lapierre (2005) afirma que el transfer existe siempre, y que el psicomotricista debe saberlo para no arrastrarse a proyectar su contratransfer (ver este concepto en el apartado 5).

Las *actitudes* que hemos mencionado en el apartado anterior van a implicar la existencia previa de una *relación transferencial*: diálogo tónico, empatía tónica, disponibilidad corporal, contención, escucha, aceptación del otro, transformación, disimetría. Por tanto, no va a ser posible desarrollar estas actitudes de forma ajustada, al margen de la comprensión del mecanismo transferencial.

Por ello, va a ser necesario que el psicomotricista pase por un proceso de formación personal para poder comprender el mecanismo transferencial y contratransferencial que, como hemos visto, se pone en marcha en toda relación humana, y que, si no se es consciente de ello, provocará que su comprensión,

intervención e interacción con el niño se desvíe y se pierda entre los fantasmas, deseos, frustraciones... de su propia realidad psíquica, esa realidad psíquica marcada siempre por la subjetividad. Vamos a referirnos a ello en el siguiente apartado.

### ***Desarrollo de las actitudes del psicomotricista y comprensión del mecanismo transferencial, a través del proceso de formación personal***

La intervención psicomotriz implica la puesta en acto de dos totalidades corporales: la del psicomotricista y la del sujeto que recibe la intervención. Por ello, es imprescindible acceder a una formación personal que le permita al futuro psicomotricista, evidenciar sus deseos, sus frustraciones, y su propio recorrido hacia la construcción de la totalidad corporal.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de formación personal?

*«La formación personal ofrece al futuro psicomotricista la oportunidad de vivir un descubrimiento de su dinámica personal, aprehendida a través de la gestualidad, las implicaciones con el espacio, con el material y con las otras personas del grupo, para derivar en un cambio personal hacia la capacidad de comprender mejor al otro y a sí mismo, hacia la capacidad de escuchar, aceptar y contener al niño y ayudarle en su crecimiento integral (CAMPS y GARCÍA OLALLA, 2004a<sup>2</sup>).*

La formación personal es un proceso de descentración progresivo, que se construye como una dialéctica permanente entre lo que vivimos y lo que podemos elaborar de esas vivencias. Este proceso facilita que el alumno vaya haciendo conscientes determinados aspectos de su psiquismo que podían estar reprimidos, pero que se manifestaban en su forma de actuar, de sentir o de relacionarse (CAMPS y GARCÍA OLALLA, 2004b).

¿Qué contenidos centrales vamos a trabajar en la formación personal? Podemos resumirlos en los siguientes: la reapropiación de vivencias de placer sensoriomotor, el reconocimiento y la toma de conciencia de la expresividad psicomotriz particular de cada sujeto y la toma de conciencia de las relaciones con el otro.

---

2. Ver el sentido, objetivos, marco, estrategias y contenidos de la formación personal en Camps y García Olalla (2004a).

En primer lugar, las situaciones propuestas permiten apropiarse de una dimensión sensoriomotriz y emocional, más o menos olvidada y que no pertenece al orden del lenguaje. Se trata de reencontrar en la relación con los demás, en un lugar y un tiempo presente, modos de sentir, de actuar, arcaicos. Esto permitirá comprender posteriormente la expresividad del niño (CAMPS y GARCÍA OLALLA, 2004a). A partir de las vivencias sobre el cuerpo real y del encuentro con los objetos y con los otros irán surgiendo imágenes del cuerpo del orden inconsciente (MILA, 2002), que remitirán a la imagen corporal.

Tal como nos dice Valsagna (2003, 6):

*«El saber acerca del propio cuerpo, desarrollando una mirada y una escucha sensible, proporciona al profesional de la Psicomotricidad mayores posibilidades de establecer comunicación, de comprender al otro en su demanda, de adecuar sus propios mensajes corporales, y de poder participar más eficazmente en un diálogo tónico. Hay una comprensión corporal desde la propia vivencia, desde las propias reacciones corporales, desde la percepción propia, que permite abrirse a la percepción del decir corporal del otro».*

En este mismo sentido se expresa Mila (2000, 69), cuando afirma que «se trata de lograr en el adulto una mayor sensibilización de su cuerpo, tendente a desarrollar la capacidad de resonar tónico-emocionalmente, en definitiva, lograr un mejor encuentro con su propio cuerpo que flexibilice el encuentro con el otro... Este cambio o enriquecimiento que pretendemos lograr mediante el trabajo de formación corporal implica... una movilización muy profunda de la persona. Llevar a un adulto a vivir experiencias corporales que remiten a la infancia temprana, que implican experimentar vivencias sensibilizadoras muy primarias, significa revivir situaciones pasadas, a veces dolorosas, en general olvidadas o reprimidas. Por todo esto, el encuadre de trabajo debe ser muy cuidadoso a fin de que resulte suficientemente continente para los participantes».

*«Podemos pensar que en los tratamientos psicomotores, el gesto, la postura, las modulaciones tónicas, el movimiento y la acción, tanto del psicomotricista como del niño, se constituyen en vehículos portadores y receptores de significados y... son la vía específica de nuestra disciplina para alcanzar los objetivos terapéuticos» (MILA, 2000, 68).*

En segundo lugar, la formación personal debe posibilitar la adquisición de un sistema de actitudes basado en la escucha, la disponibilidad y la contención; así como la toma de conciencia de los aspectos emocionales que se movilizan en

relación con el otro y la escucha de uno mismo, que posibilitará el control de las propias resonancias afectivas.

Será la escucha de uno mismo la que posibilitará la escucha correcta del otro, evitando proyecciones que no nos permitirían tomar la distancia suficiente, para no confundir al otro y ayudarlo a constituirse como sujeto (CAMPS y TOMÁS, 2003). Esta capacidad de escucha de sí mismo posibilitará: evitar proyecciones, tomar la distancia suficiente para no confundir al otro y ayudarlo a constituirse como sujeto, hacer conscientes aspectos del propio psiquismo (deseos, frustraciones, mecanismos de defensa) y tomar conciencia de las relaciones *transferenciales* y *contratransferenciales*.

Así, Rodríguez (2003, 115) señala que aunque se da una formación técnica en la observación y la escucha, «de nada sirven sin que partan de una formación personal vivida, que permita tomar distancia de las proyecciones subjetivas invadentes».

No es posible acceder al inconsciente de los demás si no se ha accedido al propio: ¿cómo enseñar a leer si uno no lo ha aprendido previamente? (CAMPS y TOMÁS, 2003).

Tal como hemos visto, las actitudes del psicomotricista remiten al concepto de transferencia y se vinculan a otros aspectos desarrollados desde el marco psicoanalítico: mecanismos de defensa frente a la frustración, desplazamiento, resistencias, etc. (ver el siguiente apartado). Por ello, es necesario que el alumno tome conciencia de estos mecanismos, para poder desarrollar un sistema de actitudes que le permitan realizar una intervención psicomotriz, desde la descentración y la escucha de la persona con la que va a trabajar.

Lapierre (1997), al hablar del «análisis corporal de la relación», se refiere también a la *transferencia*, positiva o negativa, que establecen los alumnos que forman parte del grupo con el analista corporal, pero habla también de las transferencias laterales con otros participantes identificados provisionalmente, durante un encuentro, como imagen parental.

Desde el inicio de nuestra existencia, somos en función del deseo del otro. Es la dinámica de este deseo y del que nosotros vamos construyendo «a posteriori», la que rige nuestros modos de relación.

También en el aquí y ahora de la Formación Personal en Psicomotricidad, quedan transferidas las huellas de las primeras relaciones objetales, tanto desde el lado del formador, como del aspirante a serlo. En relación a la *transferencia*,

hemos hablado más arriba de relaciones objetales, experimentadas anteriormente y que son actuadas en el aquí y el ahora. En un grupo de formación personal, la transferencia se dará en la relación que se entabla entre los alumnos y el o los formadores. Así, las acciones de los primeros bajo la mirada del formador, toman un sentido nuevo (de forma similar a lo que ocurre en la intervención psicoanalítica), sin olvidar que una persona no puede aceptar más que aquello que es capaz de recibir, es decir, aquello que ha emergido previamente de los propios sujetos, por lo que no vamos a dar interpretaciones ni a anticipar. Hablaríamos aquí, desde el psicoanálisis, de posibles *resistencias* o conjunto de reacciones de un analizante, cuyas manifestaciones, en el marco de la cura, obstaculizan el desarrollo del análisis. Estas resistencias se dan también durante el proceso de formación personal, y el formador debe estar atento a las mismas.

Cuando de *formación personal* estamos hablando, trabajamos sobre todos los aspectos mencionados hasta el momento: resistencias, mecanismos de defensa, represión, transferencia y otros aspectos del inconsciente. Y estas componendas no intervienen sólo en el aquí y ahora del que acude a una formación personal, sino también en el aquí y ahora del que la coordina.

Resulta pues imprescindible acceder al conocimiento de los avatares de nuestro recorrido pulsional, si nuestro deseo es facilitar una Formación Personal sólida y rigurosa, en torno a la teoría y praxis de la psicomotricidad (CAMPS y TOMÁS, 2003). En Lapierre (1997) podemos profundizar en este aspecto, al presentarnos cómo se ponen de manifiesto en el «análisis corporal de la relación» todos estos aspectos inconscientes.

La formación personal tiende al cambio en la persona, posibilitando una mayor comprensión de uno mismo y consecuentemente del niño o la persona con la que vamos a trabajar. A partir de las situaciones vivenciadas y de las verbalizaciones, cada participante va haciendo una elaboración personal que va a suponer un cambio de actitud.

El proceso de formación personal produce una transformación en las personas, que se manifiesta en las relaciones interpersonales y que afecta a las diferentes dimensiones e identidades del sujeto. En este caso, a la identidad relacional y social. Veámoslo con sus propias palabras: «Me ha permitido transformarme en un ser con más escucha tónica y afectiva, con más disponibilidad y con una perspectiva de la vida más amplia en significados». «He aprendido a aceptar a los otros tal como son, y a ajustarme a otras maneras de ser, de hacer, de pensar...». «He aprendido a distinguir lo que viene de mí y lo que viene de los otros».

Ahora bien, hay que recordar que la formación personal no es una terapia de adultos. «El cambio en la persona no es el objetivo inmediatamente buscado, tan sólo es la consecuencia de todo lo que ha sido vivido» (AUCOUTURIER, 1985, 60). Por tanto, no es una terapia, pero tiene efectos terapéuticos.

Eso no excluye que el psicomotricista pueda tener espacios terapéuticos propios. Tal como afirma Mila (2002), el hecho de que éste transite por un proceso terapéutico es una forma de resguardar su salud mental y de resguardar al otro de nuestra propia historia, y una de las maneras de entender su historia y los aspectos propios que pone en juego en la relación con el otro.

### ***Actitudes del psicomotricista y manifestaciones de la transferencia en sesiones de formación personal, bajo la consigna de «acompañar»***

En este apartado vamos a ejemplificar una de las manifestaciones de la transferencia en una sesión de formación personal<sup>3</sup>.

La dinámica de la *relación transferencial* en las sesiones de Formación Personal, presupone el encuentro con los propios fantasmas. Sólo desde ahí es posible escuchar al otro y acompañarle en su crecimiento.

Es justamente esa noción de acompañar, y no de dirigir o actuar sobre el otro, la que nos ha llevado a ejemplificar las manifestaciones de la relación transferencial en la formación personal, precisamente en sesiones que se han realizado bajo esta consigna: *acompañar*.

A partir de las verbalizaciones de los alumnos aparecen una serie de conceptos asociados a la actividad «acompañar». Trataremos sobre ellos más adelante. Veamos previamente a qué remite la consigna de «acompañar».

*Acompañar* implica: escucha, empatía, capacidad de intuición para percibir cuándo el otro necesita puntos de referencia de seguridad y cuándo no, hacer propuestas, pero ser capaz de escuchar las respuestas del otro, para saber si nuestra propuesta está ajustada a su deseo, capacidad de espera, proteger sin invadir, actuar como entorno maternante y como autoridad estructurante. El primer acto es acompañarlo en lo que sabe hacer.

Aquí aparece el problema de nuestras «proyecciones»: ofrecer permanentemente puntos de seguridad no es más que la proyección de nuestras angustias. Si

---

3. A partir del trabajo de Camps y Tomás (2003).

envuelvo permanentemente al otro no hay referencias de seguridad. En otros momentos, hay el peligro de estar proyectando el propio deseo.

En la consigna de acompañar aparecen la mayoría de las actitudes que hemos tratado en el primer apartado: escucha, empatía, disponibilidad, diálogo tónico, transformación, disimetría, contención; pero, además, aparece implícito el mecanismo transferencial. Veremos también ambos aspectos en las verbalizaciones de los alumnos a las que haremos referencia más abajo.

¿Cómo trabajamos el acompañar en la formación personal del postgrado de psicomotricidad? Describimos una posible propuesta, que hemos utilizado en el primer año del máster. En el segundo año, volvemos a trabajar la misma consigna, para poder profundizar y permitir una reelaboración de lo sentido y de lo construido en el año anterior, permitiendo el proceso descrito por Freud: recordar, repetir, reelaborar.

Trabajamos el rol de acompañar y ser acompañado en la última sesión de formación personal. Previamente, en general en la segunda sesión, a los alumnos se les da la consigna de explorar el espacio con los ojos cerrados, a partir de una actividad previa en la que se trabaja básicamente con las sensaciones interoceptivas, exteroceptivas y propioceptivas. Después de experimentar individualmente, deben buscar una pareja, y a continuación se les da la consigna de «conducir» y «ser conducido», roles que harán sucesivamente cada uno de ellos.

Esta sesión permitirá poder diferenciar posteriormente los conceptos de conducir y de acompañar. Concretamente, el trabajo sobre «acompañar» y «ser acompañado» empieza de nuevo con una exploración individual con los ojos cerrados. Pasados unos veinte minutos, se da la consigna de buscar una pareja y se les dice que ahora uno de los dos acompañará al otro. Veinte minutos después, se hace el cambio de rol. Tanto en una sesión como en la otra, el trabajo se realiza sin hablar.

Una vez finalizado, cada uno de los componentes del grupo escribe individualmente qué cree que es «acompañar» y «ser acompañado» y cómo se ha sentido en ambos casos. A continuación se trabaja el tema con el trío de referencia, y finalmente en el grupo (espacio de verbalización). A partir de ello elaboran los conceptos de acompañar y ser acompañado, no acompañar, la diferencia con conducir o con hacer compañía... y los aspectos actitudinales e inconscientes asociados a los mismos.

Damos la palabra a los alumnos, enseñantes de este proceso.

Qué es *acompañar* según la elaboración realizada en el trío de referencia<sup>4</sup>:

- Observar los matices del deseo del otro, esperar, escuchar su tonicidad y necesidades, apoyar cuando te reclame, valorar el peligro y actuar en consecuencia.
- Respetar su deseo, ayudarle cuando lo necesita, hacer de continente, darle seguridad.
- Permanecer a su lado, presencia, dándole apoyo, seguridad y libertad; actuar cuando lo pide o necesita, protegerlo, cuidarlo.
- Dejar actuar al otro, ponerte en su lugar sin proyectarle tus deseos, dar seguridad y confianza.
- Servir de apoyo al otro; estar disponible, a la escucha del otro, segurizarle.
- Estar a su lado, vigilando por su seguridad y estar disponible para favorecer al máximo su propia autonomía.
- Estar cerca del otro, pero dejarlo que experimente; avanzarte a los posibles peligros; ofrecerle un continente a través del contacto, escucharle tónicamente; saber esperar; adaptarte a su ritmo; darle seguridad y confianza.
- Escucha, distancia, empatía, estar disponible, anticipar peligros, respetar su deseo, estar como figura segurizante, observarle y hacer un lectura tónica de su cuerpo.

Vamos a transcribir la reflexión realizada por una alumna en su memoria:

*«Acompañamos desde la empatía y el respeto al deseo y la autonomía, con una actitud cálida. Acompañar es estar a su lado, cerca, que te pueda tener al alcance cuando lo necesite. El acompañamiento implica escuchar las iniciativas y demandas del otro, y responder a éstas, ajustarse, no anticiparse. Para acompañar bien y ofrecer seguridad, el acompañante debe sentirse seguro, y apreciar el placer del movimiento, porque desde ahí trabajamos, así como mostrarse presente: le damos pistas avisándole de obstáculos, ofreciéndole puntos de referencia, sugiriendo cosas que hay a su alrededor, que pueda usar como quiera, porque acompañar es también sugerir, proponer, no imponer. Esto me recuerda el ritual de entrada en las sesiones con los niños, cuando estamos sentados en círculo, se habla sobre lo que hay*

---

4. Aquí aparecen sólo algunas de las reflexiones. Ver en Camps y Tomás (2003), las reflexiones de los alumnos sobre ser acompañado o sobre lo que no es acompañar.

*en la sala y lo que se puede hacer con los elementos disponibles. En cambio, una transformación excesiva o insuficiente por parte del acompañante, no permitirá el acompañamiento. Debe existir una transformación mutua, de modo que el que acompaña siga ciertos criterios en su transformación, y pueda ofrecer cierta permanencia, sin diluirse en el deseo del otro. Por otra parte, tampoco es ajustada la sobreprotección, que invade y anula o impide el deseo de la persona a la que acompañamos: si nos anticipamos y predeterminamos la actividad, dirigimos, no acompañamos. Descuidar la seguridad también obstaculiza el deseo, que necesita cierta garantía para atreverse a la materialización» (Eva Guerrero, primer año del Máster).*

### **Actitud del psicomotricista y manifestaciones de la transferencia en sesiones de educación y terapia psicomotriz**

Tal como hemos mencionado al hablar de la transferencia en el tercer apartado, y concretamente a la relación que se establece entre el niño/a o persona con la que realizamos la intervención y el psicomotricista, nos referimos a vivencias, afectos, *relaciones objetales*, experimentadas anteriormente, pero que son actuadas en el aquí y el ahora. Así, en las sesiones de educación y terapia psicomotriz, se da un *desplazamiento*, que puede generar enormes malentendidos. Entendemos por desplazamiento, el proceso psíquico inconsciente que, por medio de un deslizamiento asociativo, transforma los elementos primordiales de un contenido latente en detalles secundarios de un contenido manifiesto (ROUDINESCO, 1998).

Todo el proceso de formación personal permitirá que éste vaya haciendo conscientes aspectos de su psiquismo, que condicionan sus actitudes y se manifiestan en el proceso transferencial, y todo ello se reflejará en su trabajo con los niños o las personas con las que realice la intervención. Sin esa formación, no es posible acompañar al otro en su proceso de crecimiento y de transformación.

Así pues, una buena formación personal permitirá que la relación transferencial se convierta en el motor de la transformación de la persona con la que el psicomotricista va a intervenir, puesto que «sólo desde una relación transferencial pueden movilizarse las estructuras profundas» (PARRINHA, 1993).

Cerenini (2001) se refiere a ello, al hablar sobre cómo el niño pone en juego la dimensión simbólica de su imaginario a través de su tono, postura, movimiento y su expresividad psicomotriz y la proyecta en sus juegos y sus creaciones, accediendo a la transformación de sí mismo desde una dimensión tónico-emocional. Y afirma que este paso sólo «es posible si el niño está en relación con un adulto maleable

y transformable a su vez, que sepa ponerse en escucha empática y sepa actuar en asimetría, que reconozca sus límites proyectivos y controle sus dinámicas de deseo» (2001, 41).

Como vemos, esta autora se refiere tanto a aspectos actitudinales, que hemos comentado ya en el primer apartado, como a otros aspectos que tienen que ver con el funcionamiento del psiquismo, en muchos casos a nivel inconsciente.

En la misma línea podemos situar las palabras de Rota (1993, 37): «Especialmente en la intervención con sujetos con una totalidad corporal fragilizada o desestructurada se producen situaciones transferenciales, a partir de las cuales, la intervención del psicomotricista adquiere significación en relación con la historia corporal originaria del sujeto». Estas situaciones requieren una sólida formación personal para poder establecer una relación transferencial positiva.

Rodríguez señala que es importante conocer «las *transferencias* de un protagonista sobre el otro, según los deseos, fantasmas y resistencias inconscientes comunes a la pareja paciente-terapeuta. En los momentos de bloqueo terapéutico... habrá que preguntarse qué está influyendo de una forma inconsciente...» (RODRÍGUEZ, 2004, 44). En este caso, la ayuda de un supervisor puede ser fundamental. También se refiere a la importancia de un trabajo continuo sobre la propia *contratransferencia* provocada por la transferencia del niño. Entendemos por *contratransferencia* el «conjunto de manifestaciones del inconsciente del analista relacionadas con las manifestaciones de la transferencia del paciente» (ROUDINESCO, 1998).

Continúa Rodríguez: «Este trabajo personal no es nada fácil, significa una pregunta sobre el propio actuar, jugar, decir... significa aceptar poder equivocarse y cambiar de táctica terapéutica. Pero, sobre todo, significa estar atento a la *contraidentificación* proyectiva, zona oscura de la terapia que, en vez de hacerla avanzar, puede hacerla retroceder» (RODRÍGUEZ, 2004, 44-45). Este autor cita también la importancia de una formación continua que pueda cuestionar el estado de nuestra *contratransferencia*.

La intervención del psicomotricista y la puesta en acto del sistema de actitudes puede estar condicionada, en muchos casos, por aspectos vinculados a su propia historia y que condicionan su actuación de forma inconsciente. Aquí cabe citar, además del mecanismo transferencial, los *mecanismos de defensa* frente a las situaciones de frustración, cuando el deseo encuentra obstáculos para su realización, a través de los cuatro destinos pulsionales posibles: *represión* (proceso que apunta a mantener en el inconsciente todas las ideas y representaciones ligadas a las pulsiones cuya realización, generadora de placer, afectaría al

equilibrio del funcionamiento psicológico del individuo al convertirse en fuente de displacer. Freud la consideraba constitutiva del núcleo original del inconsciente), *formación reactiva* (transformación de un deseo inconsciente juzgado culpable en un deseo consciente que se le opone), *vuelta contra sí mismo* (el sujeto destina su energía libidinal al propio yo, para intentar obtener la satisfacción a través de sí mismo; puede llevar tanto a un narcisismo como a una autoagresión (TOMÁS, 1993), o *sublimación* (actividad humana –creación literaria, artística, intelectual, religiosa– sin relación aparente con la sexualidad, pero que extrae su fuerza de la pulsión sexual desplazada hacia un fin no sexual, invistiendo objetos valorados socialmente), y sus ramificaciones.

En otros momentos, el psicomotricista puede proyectar sobre la persona con la que interviene algunos deseos que provienen de él, pero cuyo origen él mismo desconoce y atribuye a una alteridad exterior (*proyección*). En simetría con el mecanismo de proyección, la *introyección*, como mecanismo de defensa, se refiere al modo en que el sujeto hace entrar fantasmáticamente los objetos del afuera en el interior de su esfera de interés, incorporando por tanto elementos del mundo externo al interior de su psiquismo. La introyección está en la base de la *identificación*: proceso central mediante el cual el sujeto se constituye y se transforma asimilando y apropiándose, en momentos clave de su evolución, de aspectos, atributos o rasgos de los seres humanos de su entorno (ROUDINESCO, 1998; TOMÁS, 1993).

*«Es imposible que la intersubjetividad no esté presente en la relación con el otro. Resulta por ello imprescindible acceder al propio conocimiento, para evitar distorsiones en la percepción de las relaciones objetales, debidas a los mecanismos de proyección e introyección. Es en función de éstos, que atribuimos al otro nuestra propia conflictividad y los mecanismos de defensa que hemos incorporado frente a la misma, para constituirmos como sujetos» (CAMPS y TOMÁS, 2003).*

Hemos observado también, en ocasiones, cómo el psicomotricista repite con insistencia determinadas situaciones. Podríamos hablar aquí de la *«compulsión de repetición»*, o proceso inconsciente, y como tal indomitable, que obliga al sujeto a reproducir secuencias (actos, ideas, pensamientos) que en su origen generaron sufrimiento y que han conservado ese carácter doloroso (ROUDINESCO, 1998).

Es importante que el psicomotricista conozca todos estos procesos psíquicos para poder tomar conciencia de ellos y hacer una intervención lo más ajustada al deseo, carencias y necesidades del niño.

## **La observación de las estrategias de intervención del psicomotricista: guión de observación**

Presentamos una propuesta para observar la intervención del psicomotricista. El lector puede ver otra propuesta anterior, complementaria a ésta y con otros matices, en Sánchez y Llorca (2001). Algunos aspectos de la misma están recogidos aquí, no así otros, como la intervención del psicomotricista en el ritual de entrada, en las actividades sensoriomotrices, en el juego simbólico, en el ritual de salida y en la representación, que pueden encontrarse allí de forma detallada. También se recogen algunos indicadores de la propuesta de Franc (2004), aunque adaptados a nuestra categorización. A partir de la misma, es posible elaborar un guión de observación que matice y concrete cada uno de los aspectos.

Para ello partiremos de la conceptualización de la propia observación, así como de las estrategias, niveles y parámetros de la observación en relación a los niños, a partir del trabajo de García Olalla (2000, 10): «La observación es un proceso de selección y estructuración de los datos de la experiencia, cuyo objetivo es construir redes de significación a partir de un modelo interno o marco de interpretación... La observación será objetiva dentro del marco de referencia que uno se fija y la interpretación tendrá valor desde este marco».

*«La observación implica también una actitud de receptividad y sensibilidad, una competencia para captar y dar significados a la acción del niño (en este caso, del psicomotricista). Observamos para comprender y así poder situar mejor nuestra intervención. La comprensión supone la búsqueda de significados y de intenciones en la acción del niño y en nuestra propia acción» (GARCÍA OLALLA, 2000, 11).*

A continuación vamos a definir, por este orden, las estrategias que vamos a utilizar, los niveles de la observación y los parámetros de ésta.

### **1. Estrategias para la observación:**

- 1.1.- Auto-observación: a través de la transcripción de la sesión, una vez que ha acabado, o mediante la grabación de la sesión para volver sobre la propia práctica.
- 1.2.- Dos coterapeutas en la sesión, en trabajo colaborativo.
- 1.3.- Supervisión por parte de un profesional.

En los tres casos, es necesario haber desarrollado las competencias para la observación para encontrar significado a la acción del niño y a la intervención del terapeuta.

En la observación es difícil que no aparezcan deformaciones subjetivas. «Las deformaciones son, para un observador atento, el medio de preguntarse por su propia mirada y para aprender acerca de lo que hay de sí mismo en sus proyecciones afectivas y más aún cuando la observación de lo ‘no verbal’ nos conecta con nuestras emociones más lejanas y también con nuestros fantasmas y nuestras angustias más arcaicas» (AUCOUTURIER, 2004, 136). Estas palabras nos parecen especialmente apropiadas en el caso de la auto-observación. Siguiendo a dicho autor, va a ser fundamental que el psicomotricista cuente con una buena metodología de observación, que le permitirá descentrarse de sus proyecciones, para realizar una observación empática y con una atención sostenida. Creemos que las estrategias, niveles y parámetros que planteamos pueden ser una buena ayuda metodológica para ayudar a hacer conscientes esas deformaciones subjetivas, de forma especial, a través del proceso de supervisión.

En relación con estas estrategias, y tal como señala Mila (2001), el registro en video es una herramienta imprescindible. Este autor propone también, además del registro en video, el registro de un observador o registro escrito que pudo realizar el psicomotricista inmediatamente después de la sesión. Este registro es al que nosotros nos referimos como transcripción de la sesión. Mila comenta cómo a veces en ese relato de la sesión aparecen omisiones, que van a poder ser luego trabajadas por el supervisor.

**2. Niveles de la observación** (GARCÍA OLALLA, 2000), que se darían en las tres estrategias citadas:

- 1º) El tiempo de la descripción, de la narración: observación interactiva con estructura narrativa, encadenando lo que hace el niño con lo que hace el psicomotricista. Cómo se transforma la acción a partir de las actuaciones de cada uno. «Es un momento para escuchar las primeras resonancias afectivas que me produce esta interacción» (GARCÍA OLALLA, 2000, 12). Puede ser a través de una transcripción de la sesión una vez finalizada, a través de la filmación y análisis en video o a través de la transcripción de la sesión, mientras transcurre, por parte de un supervisor.
- 2º) El análisis sistemático de la interacción: es un segundo nivel de análisis más sistemático que se organizará a partir de una serie de dimensiones y parámetros considerados significativos (*ver apartado 3: parámetros de la observación*). ¿Cómo utiliza el tiempo o el espacio?, ¿cómo se encadenan

los hechos? ¿cuál es el sentido de la acción del psicomotricista en relación al niño? ¿cómo se transforman mutuamente?

3º) La elaboración del sentido y de nuestras hipótesis de trabajo: «Es el momento de restituir la dinámica de la acción y descubrir su sentido, dando cuenta de las relaciones entre los parámetros observados y reconstruyendo hechos y sucesos a la luz de una teoría explicativa» (GARCÍA OLALLA, 2000, 14).

**3. Parámetros de la observación** (citamos sólo los bloques que podríamos observar; dentro de cada uno de ellos, cada psicomotricista puede elaborar una parrilla detallada para hacer el registro de la intervención):

1.- *Actitud corporal* del psicomotricista: movimiento, postura, tono, adecuación del tono a la actividad (hipertonía, hipotonía...) y su distribución en las zonas corporales (lado del cuerpo, parte superior-inferior...), gestualidad (sonrisa, inhibición...), mirada, transformación tónica.

2.- *Actitudes psicomotrices*:

- Capacidad de escucha:

- Escucha del otro.
- Atiende las demandas del niño de forma ajustada.
- Observación, a partir de los parámetros psicomotrices, de la expresividad psicomotriz del niño.
- Empatía.
- Espera (no se anticipa ni interrumpe la acción del niño, deja hacer al grupo).
- Escucha de sí mismo.

- Disponibilidad:

- Utilización de mediadores corporales (mirada, voz, gestos, postura, tacto, cuerpo, objetos).
- Ajuste tónico (diálogo tónico).
- Transformación (a nivel tónico, ajustes, rupturas...).
- Disimetría y compañero simbólico.
- Estrategias generales: colaboración, acuerdo, sorpresa, afirmación, refuerzo, invitación, provocación, afectividad, imitación, oposición,

hace propuestas, favorece relación entre iguales, la autonomía, la iniciativa, la creatividad...).

- Espejo.
- Contención:
  - Claridad en los límites (normas claras, firmeza, frustración).
  - Mirada periférica.
  - Seguridad afectiva y física (seguriza, permisivo...).
  - Contención a través de la palabra.
- 3.- Utilización del *espacio*: espacios que ocupa o construye, dónde se sitúa en relación al niño, adecuación de espacios, espacios evitados, novedad de la propuesta...
- 4.- Utilización del *tiempo*: ritmo, paradas, cambios, flexibilidad, ajuste en la organización del tiempo de la sesión, señalamiento de inicio y final distintos momentos...
- 5.- Utilización del *material*: variedad, repeticiones, carácter (tipo de material, qué características tienen), maneras (repetición, creación, relación con el tono...), calidad en su utilización, evolución de los objetos que utiliza, adecuación de materiales...
- 6.- *Repeticiones*: espacio, juego, materiales...
- 7.- *Relación con los niños*: con cuáles (evitación, fijación, rechazo de los que le ponen en dificultad...), modalidades de interacción (provocación, propuestas, imitación, apego, oposición, seducción, dependencia), ajuste a nivel tónico, sensorial y postural, construcción de la relación...
- 8.- *Actuación y límites* frente a las conductas de inhibición, agresión, fusión...
- 9.- Utilización del *lenguaje* (ajuste del lenguaje al nivel del niño, tono de voz, expresividad, consonancia entre lenguaje verbal y no verbal, pone palabras a las acciones de los niños, utiliza preguntas, promueve el acceso a la representación...).
- 10.- Análisis de los aspectos *inconscientes* que se han movilizado en la sesión: mecanismos de defensa, proyecciones, resistencias...
- 11.- Análisis del mecanismo *transferencial* y *contratransferencial*.

Para la observación de los dos últimos puntos, puesto que son aspectos vinculados a las manifestaciones del inconsciente, proponemos dos estrategias: por parte del psicomotricista que realiza la intervención, la elaboración de un diario de sesiones; y, por otro lado, la necesidad de una supervisión por parte de un terapeuta psicomotriz, con amplia experiencia y recorrido tanto a nivel profesional como en formación personal.

La *supervisión* es una estrategia fundamental en la intervención psicomotriz, puesto que permite poner en evidencia aspectos que de otra forma pasarían por alto y que pueden estar condicionando la evolución de las personas con las que se está realizando la intervención. En relación con la supervisión, Mila se refiere a la misma como un espacio de formación:

*«Espacio de formación tanto para el psicomotricista que lleva su material a supervisar como para el psicomotricista supervisor. Es un espacio de formación, de aprendizaje construido entre colegas, donde el psicomotricista que supervisa lleva a supervisar su material, en donde suele estar lo que no comprende, lo que no tiene para él explicación, lo que le angustia... La supervisión es un espacio de encuentro y confrontación de ideas, espacio de reflexión y espacio de incertidumbre. Espacio en donde se pueden poner sobre la mesa los puntos ciegos de un trabajo terapéutico, de un trabajo educativo o del funcionamiento institucional y donde a través de la reflexión sobre la tarea pueden abrirse espacios para la profundización teórica, la búsqueda bibliográfica y el pensar sobre lo que se hace» (MILA, 2001, 77).*

También en nuestro grupo de investigación hemos planteado, durante este curso, la supervisión de las sesiones de terapia psicomotriz con niños con trastornos graves del desarrollo, por parte de un terapeuta psicomotriz y de una psicoanalista.

El dispositivo de supervisión, que se encuadraría al mismo tiempo en una experiencia interdisciplinar, lo utilizamos también en la formación personal de los alumnos del máster en terapia psicomotriz que impartimos en nuestra universidad. Concretamente, las sesiones de formación personal del máster son preparadas y, una vez realizadas, son analizadas, además de las dos psicomotricistas que nos responsabilizamos de las mismas, por un terapeuta psicomotriz, con amplia experiencia tanto profesional como en formación personal en psicomotricidad y por una psicoanalista, también de amplia trayectoria profesional y personal. La experiencia es enormemente enriquecedora, nos permite reconocer los propios límites, las propias defensas, las posibles proyecciones, etc. Vamos a citar un ejemplo que no implica aspectos íntimos de los alumnos del máster: después de una de las sesiones, durante el proceso de supervisión, se nos hace ver que el

hecho de que el grupo, en una situación o propuesta concreta, «no se deja ir», «no se suelta» (dificultad en los juegos de oposición, lucha, persecución...), puede estar vinculado a que «tampoco nosotras nos dejamos ir», en esa situación, o a nuestras resistencias en relación a la oposición.

## **Conclusión**

La observación de la intervención del psicomotricista no es fácil, puesto que durante la intervención del mismo se movilizan en él aspectos tanto conscientes como inconscientes, que tienen que ver con su propia historia, y dificultan su auto-observación o la revisión de su propia práctica. Pero también del lado de la persona que realiza la observación van a movilizarse muchas veces aspectos de los que no somos conscientes, que pueden interferir en la observación. Por ello, en ambos casos, va a ser imprescindible conocer el funcionamiento del psiquismo humano y haber incorporado un sistema de actitudes, a partir de una trayectoria de formación teórica, personal y pedagógica o práctica. Sólo ello permitirá releer la intervención del psicomotricista desde la distancia suficiente para no proyectar ni interpretar. Sobre todo ello hemos pretendido reflexionar en este escrito.

Acabamos con una frase de una alumna del máster, que creemos sintetiza lo que hemos desarrollado en este artículo:

*«La formación personal me ha hecho abrir los ojos de una forma que no sé ni cómo describir. Ahora sé que uno debe comprenderse para comprender, que realidad sólo hay una, pero que cada uno tiene su visión subjetiva».*

## **Referencias bibliográficas**

- ARNAIZ, P., RABADÁN, M. y VIVES, I. (2001). *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Málaga: Aljibe.
- AUCOUTURIER, B. (1990). "Teoría de la práctica psicomotriz". *Cuadernos de psicomotricidad*, 9. Bergara: UNED.
- AUCOUTURIER, B. (2001). "Perturbaciones psicomotrices". Conferencia impartida en el Departamento de Psicología (Postgrado "Intervención psicomotriz en clínica y aprendizaje"). Universidad Rovira i Virgili. Tarragona, marzo (no publicada).
- AUCOUTURIER, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- AUCOUTURIER, B.; DARRAULT, I. y EMPINET, J. L. (1985). *La práctica psicomotriz. Reeducación y Terapia*. Madrid: Científico-Médica.

- BOSCAINI, F. (1994). "La educación psicomotriz en la relación pedagógica". *Psicomotricidad*, 46, 17-23.
- CAMPS, C. (2002). "El esquema corporal". En LLORCA, M. (coord.): *La Práctica Psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento* (pp. 355- 398). Málaga: Aljibe.
- CAMPS, C. y GARCÍA OLALLA, L. (2004 a). "La formación personal del psicomotricista como proceso de cambio y transformación". *Entre Líneas*, 16, 7-20.
- CAMPS, C. y GARCÍA OLALLA, L. (2004 b). "La formación personal en psicomotricidad como facilitadora del desarrollo de competencias y actitudes transversales en la formación del alumnado universitario". Comunicación presentada al 3er Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Universitat Girona: CD Actas del congreso.
- CAMPS, C. y TOMÁS, I. (2003). "Manifestaciones de la transferencia, en la intervención psicomotriz". En: *Actas II Congreso Estatal de Psicomotricidad* (pp. 91-102). Madrid: Indivisa.
- CERENINI, G. (2001). "La psicomotricidad en terapia". En: *Desarrollo e intervención psicomotriz. Actas I Congreso Estatal de Psicomotricidad* (pp. 39-43). Barcelona: FAPee.
- CONTANT, M. y CALZA, A. (1991). *La unidad psicósomática en psicomotricidad*. Barcelona: Masson.
- Enciclopedia Catalana*.
- FRANC, N. (2004). "Propuesta de categorías e indicadores para analizar la participación del psicomotricista en el juego del niño y la niña". *Entre Líneas*, 16, 21-26.
- FREUD, S. (1905). "Fragmento de análisis de un caso de histeria". En *Obras Completas de Freud (1992)*, Vol. VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1915). "Pulsiones y destinos de pulsión". En *Obras Completas de Freud (1992)*, Vol. XIV. Buenos Aires: Amorrortu.
- GARCÍA OLALLA, L. (2000). "La observación psicomotriz: transformar la experiencia compartida en comprensión. Propuestas para un análisis interactivo". *Entre Líneas*, 7, 10-14.
- GAUBERTI, M. (1993). *Mère-enfant: à corps et à vie*. Paris: Masson.
- LAPIERRE, A. (1997). *Psicoanálisis y análisis corporal de la relación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- LAPIERRE, A. (2005). "La formación personal". Ponencia presentada en las "IV Jornadas Canarias de Psicomotricidad".
- LLORCA, M. y SÁNCHEZ, J. (2003). *Psicomotricidad y necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- MILA, J., CHERRO, M. y otros (2000). "La formación del rol del psicomotricista a través del trabajo corporal". *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 0, 65-76. Edición digital: [www.iberopsicomot.net](http://www.iberopsicomot.net)
- MILA, J. (2001). "La supervisión clínica y la supervisión institucional, ineludibles instancias de formación de postgrado o formación permanente, en psicomotricidad". *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 4, 75-82.
- MILA, J. (2002). "La construcción del cuerpo del psicomotricista". En LLORCA, M. (coord.): *La Práctica Psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*, (pp. 181-194). Málaga: Aljibe.
- PARRINHA, M. (1993). "Formación de formadores: una reflexión sobre la especificidad y la importancia del formador en la práctica psicomotriz". En *Actas Congreso Expresión, Comunicación y Psicomotricidad* (pp. 67-70). Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.
- RODRÍGUEZ, J. A. (2003). "Construcción de la Hipótesis Terapéutica en la Práctica Psicomotriz". En: *Actas II Congreso Estatal de Psicomotricidad* (pp. 113-118). Madrid: Indivisa.
- RODRÍGUEZ, R. (2004). *Terapia psicomotriz infantil*. Madrid: CIE.
- ROTA, J. (1993). "Práctica psicomotriz: la formación en el marco de los cursos anuales y trienales". En: *Actas Congreso Expresión, Comunicación y Psicomotricidad* (pp. 35-39). Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.
- ROTA, J. (1999). "La relación vincular en el trabajo del psicomotricista". *Psicomotricidad*, Vol. 1-2 (nº 61-62). Madrid: Citap.
- ROUDINESCO, E. y PLON, M. (1998). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- SÁNCHEZ, J. y LLORCA, M. (2001). "El rol del psicomotricista". *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 3, 57-76. Edición digital. [www.iberopsicomot.net](http://www.iberopsicomot.net)
- TOMÁS, I. (1993). "Diferencias individuales frente al estrés en una Unidad de Urgencias Hospitalarias". *Tesis Doctoral*. Universitat Rovira i Virgili (no publicada).
- VALSAGNA, A. A. (2003). "La formación corporal del psicomotricista". *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 11, 5-12. Edición digital: [www.iberopsicomot.net](http://www.iberopsicomot.net)