

La educación del cuerpo: influencias del discurso de la psicomotricidad en la educación física

Cecilia Ruegger Otermin¹

Resumen

El título de este artículo refiere explícitamente al trabajo de tesis “*Saber y conocimiento del cuerpo: articulaciones entre psicomotricidad y educación física (Uruguay, 1978 – 2006)*” de la Maestría en Enseñanza Universitaria, Área Social, Universidad de la República (UdelaR)². Constituye una presentación de avances que a modo de primeras conclusiones se busca poner en discusión colectiva.

La investigación está centrada en el proceso por el cual un conjunto de saberes que configuran el campo de la psicomotricidad ingresa a la educación física y se constituye como un discurso legitimador de la misma. En este proceso se presta especial atención a la emergencia del cuerpo como objeto de preocupaciones higiénicas y pedagógicas, las que suponen intervenciones específicas tanto educativas como terapéuticas de corte corporal. Esta indagación supone, en la medida que pretende aportar elementos al proceso de constitución de la educación física como campo de saber, observar las posibles diferencias y solidaridades entre ambos discursos.

¹ ceciliaruegger@gmail.com ISEF – UdelaR

² Este trabajo de maestría forma parte de la línea de investigación Educación Física Escolar (EFE) del grupo Educación Física, enseñanza y escolarización del cuerpo (EFEEC) del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, del Instituto Superior de Educación Física, UdelaR.

Presentación

Al comienzo del trabajo investigativo partíamos de una hipótesis bastante arraigada en los discursos de la educación física³: la influencia de la psicomotricidad intelectualizó al cuerpo y desplazó la preocupación por los saberes específicos del campo (Bracht, 1996; Vázquez, 1989; Ainsstein 1993), tanto en términos de centralidad del saber para la creación de conocimiento, como en términos de su enseñanza. Se postula que la psicomotricidad generó un discurso de legitimación de la EF vinculado a la educación integral y a la colaboración entre la motricidad y los aprendizajes escolares tradicionales: lectura, escritura y cálculo. El desarrollo de la investigación complejizó el panorama, marcando una suerte de entrecruzamientos y delimitaciones teóricas y prácticas que abrieron nuevas interrogantes.

En virtud del tema a investigar se optó por utilizar como metodología, el análisis de documentos, trabajando en este artículo particularmente con los planes de estudio de profesores/licenciados en EF del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y de la formación de Reeducadores Psicomotrices/Licenciados en Psicomotricidad de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica de la Facultad de Medicina de la UdelaR (EUTM-FMED, UdelaR) aprobados e implementados entre 1978 y 2006⁴.

Consideraciones generales sobre el campo de la psicomotricidad

El término “psicomotricidad” tiene al menos tres usos distintos que interesa destacar para este trabajo. Un uso inicial vinculado a la fisiología, un uso teórico, técnico o práctico vinculado a una profesión de carácter liberal, y un uso naturalizado, genérico, que al menos en el campo de la educación y particularmente de la educación física, busca marcar una distancia con una lectura netamente orgánica y/o física del cuerpo y del movimiento humano.

A comienzos del siglo XX la fisiología se había consolidado como discurso científico del hombre, erigiéndose como código de normalidad y de salud,

³ En adelante EF.

⁴ El recorte temporal se relaciona con situar el análisis en la dinámica uruguaya, más allá de que algunos procesos latinoamericanos son relativamente similares. El año 1978 marca el comienzo de la formación en psicomotricidad en el Uruguay con la apertura de la Tecnicatura en Reeducción Psicomotriz (EUTM-FMED, UdelaR). El año 2006 representa el ingreso de la EF al ámbito universitario público, con el pasaje del ISEF a la UdelaR.

definiendo la patología y orientando la clínica. Las investigaciones sobre el desarrollo, crecimiento y maduración del infante humano vinculado a transformaciones del sistema nervioso y sus posibilidades de adaptación tomarán centralidad en la producción científica y en el tipo de explicaciones que orientarán las prácticas en el ámbito sanitario, e indirectamente en el educativo.

En este contexto, Ernest Dupré, en 1905, describe el síndrome de debilidad motriz⁵ en función de la observación de que todo débil mental posee a la vez alteraciones y retraso en su motricidad, y anuncia la ley del paralelismo psicomotor, estableciendo relaciones entre el desarrollo de la motricidad y el de la inteligencia. La importancia atribuida a esta figura en el ámbito psicomotor radica, además, en que sostuvo la independencia de la debilidad motriz de un posible correlato neurológico, rompiendo con los presupuestos de correspondencia biunívoca entre la localización neurológica y las perturbaciones motrices de la infancia (Bergés, 1988; Levin, 1991). Cuenta la anécdota que Dupré llega a estas ideas a partir de la observación de su valet que era muy torpe, pero no era para nada tonto. El neurólogo francés hizo la sencilla aseveración: se puede ser débil motriz, sin ser “débil”⁶. En este sentido es interesante la tesis que sostiene el psicoanalista Jean Bergès por la cual la clínica psicomotriz toma su nacimiento en la “transferencia de un neurólogo con su valet” (Bergès, 1988, p.2). La originalidad del síntoma psicomotor surge como aquello que evidencia una problemática que no puede ser explicada por causas anatómicas o fisiológicas, pero que guía una posible cura, y a la vez, traduce y produce un cierto patrón de lo sano y de lo enfermo. Su deriva pedagógica, su extensión a la profilaxis de la población, su estudio en términos de desarrollo “normal”, son posteriores.

El síntoma psicomotor al comprometer la apariencia, demanda la mirada.

(...) No se trata de aquello del disfuncionamiento psicomotor que el terapeuta pueda ver, sino de lo que el sujeto que padece de un síntoma psicomotor, da a ver, ofrece a la mirada. (González, 2005, p. 56)

⁵ El síndrome de debilidad motriz presenta sincinesias (movimientos involuntarios que acompañan la acción), paratonía (incapacidad de relajar voluntariamente una musculatura) e inhabilidades, sin que ellas puedan ser atribuidas a daños o lesiones extrapiramidales.

⁶ Como referencia a debilidad mental.

La discusión sobre el síntoma acompañó la producción del saber psicomotriz, y suele ser el eje de delimitación y diferenciación discursiva entre las diferentes corrientes, entre las concepciones de educación, reeducación y terapia, y en la selección de los métodos o técnicas de intervención. Pero el proceso llevado adelante, a pesar de sus contradicciones, se ha sostenido fundamentalmente en la comprensión (y en cierta medida en la defensa) de la patología como padecimiento que convoca el auxilio y no como anomalía. Más cerca de la escucha del sufrimiento y su historia, que de una suerte de objetivación de la enfermedad. La falta de una explicación orgánica, de una evidencia física, instaura la posibilidad de un saber, genera su productividad en términos prácticos, y también epistémicos. La psicomotricidad surge de esta falta instituyente que pondrá en tensión dos discursos, aquel que trae aparejada la raíz “psico” y el que representa el vocablo “motriz”. El sello de identidad de este campo naciente es la búsqueda de distancia de los discursos originales, distancia de comprender o ver al cuerpo como organismo, distancia de ver al movimiento como neurofisiológico, distancia de ver al síntoma como evidente e irreductible. La frontera entre lo motor y lo psicomotor ha sido un espacio privilegiado de producción de saber, que le dio identidad al campo teórico y fenoménico de la psicomotricidad (de León, 2014). Otro proceso significativo ha sido el pasaje de lo psicológico a lo psicoanalítico, proceso para nada parejo ni acabado, y que conlleva sus propias interrogantes. De todas formas, resulta evidente, que según el encuadre teórico de este supuesto “psico” y de la mayor o menor prioridad dada al dato neurobiológico, se establecen una práctica y una técnica educativa y terapéutica diferentes, donde cuerpo, movimiento, desarrollo, niño, sujeto y lenguaje constituyen objetos teóricos evidentemente distintos.

En un principio las propuestas estaban pautadas fundamentalmente por la psicología genética, buscando incidir en el desarrollo de la inteligencia a partir del movimiento, cualquiera fuera la etapa del desarrollo en que se encontrara el niño. Al decir de Cerutti (1996: 2) “Saber y técnica parecen aquí corresponderse en forma lineal, trabajando en base a programas con cronologías detalladas y sistematizadas”. A partir de la década del sesenta la psicomotricidad irá evolucionando de una técnica en reeducación de niños con alteraciones motrices, a un área de conocimiento e intervención educativa y terapéutica. Cobran relevancia la mirada sobre la afectividad en el desarrollo infantil y en el proceso de aprendizaje, y las prácticas psicomotrices buscan

principalmente en la teoría psicoanalítica las explicaciones a ciertos fenómenos que ocurren en la praxis. Autores como Sigmund Freud (1856-1939), Melanie Klein (1882-1960), Jacques Lacan (1901-1981), Wilhelm Reich (1897-1957), Paul Schilder (1886-1940), Françoise Dolto (1908-1988), Donald Winnicott (1896-1971) y Maud Mannoni (1923-1998) serán tomados como referencia teórica y marcarán en algunos países, un viraje importante en el desarrollo de la psicomotricidad. Por un lado, se comienza una etapa cuya intención es la de producir una teoría propia de la psicomotricidad a partir del análisis de la práctica, y por otra parte se da el crecimiento y desarrollo de una serie de corrientes vinculadas a la educación que fundamentalmente en Francia, constituirán la práctica psicomotriz educativa⁷. Paralelamente, se producían en el mundo anglosajón estudios de naturaleza distinta, más vinculados a las teorías del desarrollo motor y el aprendizaje motor (Rocha, 2012), cuyas producciones afectaron u aportaron al campo científico y profesional de la educación física, de manera más central que sobre la psicomotricidad en proceso de construcción. Es así que esta disciplina o técnica evolucionó a partir de cuatro grandes tradiciones: la francesa, la danesa, la alemana y la norteamericana. Este panorama heterogéneo podría llevarnos a postular como psicomotricidad materialidades históricas bien distintas. No obstante, son esas tradiciones las que asumieron esta referencia epistémica y acordaron la conformación del Forum Europeo de Psicomotricidad para consolidarla.

El Forum Europeo de Psicomotricidad nace en Marburg (Alemania) en mayo de 1995, en una reunión a la que asisten representantes de quince países europeos (Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, España, Francia, Holanda, Italia, Luxemburgo, Noruega, Portugal, República Checa, Suecia y Suiza). Allí se decide, fundamentalmente, adoptar el término psicomotricidad como el núcleo en torno al cual ha de girar la actividad de este grupo internacional, constituir una estructura (el *Forum*) que a través de los trabajos de una comisión estatutaria deberá dar los pasos necesarios para llegar a ser una asociación o federación internacional, y organizar un congreso europeo de psicomotricidad. (Beruero y Adelantado, 2000, p. 28)

⁷ Prácticas psicomotrices con niños “supuestamente normales” llevadas adelante en instituciones educativas.

Dadas las características de este trabajo se presentan de modo sintético las principales manifestaciones en el siguiente cuadro:

Tradiciones	Principales manifestaciones
Danesa: 1940	Eutonía y Educación del ritmo, el movimiento y la relajación. Gerda Alexander, Ingrid Prahm y Marussia Bergh
Alemana: 1955 Motología	Tratamiento psicomotor por ejercicios: Kiphard, Schilling Integración sensorial: Ayres La perspectiva de la estructura del conocimiento Schilling y Zimmer. La perspectiva de la construcción de la identidad La perspectiva ecológica-sistémica
Francesa: 1950 (Wallon, Ajuriaguerra) Dos vertientes separadas: Clínica y Educativa	Programa de ejercicios psicomotores: Guilman, Soubiran Stambak Educación psicomotora Pick y Vayer Psicocinética: Le Boulch Educación Vivenciada (primera etapa) Lapiere y Aucouturier Psicomotricidad relacional y Análisis corporal: Lapiere Educación y Terapia Psicomotriz: Aucouturier Relajación terapéutica: Bergès
Norteamericana: 1950 Aprendizaje Motor Gesell, Bruner, Guilford	El método de sobre estimulación de Doman y Delacato Educación perceptivo- motora de N. C. Kephart Modelo integrado del comportamiento perceptivo motor: Cratty

Algunos de estos autores provenían de la educación física, pero su práctica se distanció de la misma y generó una línea propia dentro de la psicomotricidad de desarrollo teórico y profesional independiente de la EF como es el caso de Kiphard, Vayer, Lapiere, Aucouturier entre otros, o una propuesta de transformación de la educación en general como propuso Le Boulch (Maigret, 1976).

La psicomotricidad y sus cuerpos

A partir del breve desarrollo presentado podríamos sostener que la psicomotricidad es un campo joven, con debilidades epistemológicas, cuya base científica está en el entrecruzamiento de teorías provenientes de la neurofisiología, la psicología, la pedagogía y el psicoanálisis. No es nuestra intención dar cuenta de una definición acabada, sino presentar algunos problemas que entendemos constitutivos del campo denominado “psicomotricidad”, con el fin de ponerlos en relación con el campo de la EF.

Dado lo expresado anteriormente un primer problema epistemológico y práctico puede verse claramente representado en la palabra “psico-motricidad” que, como signo, significa o busca dar cuenta de una relación compleja. Pero la necesidad de formular un vocablo que ponga en relación “lo psico” en tanto mente, espíritu, alma o pensamiento, y lo “motriz” como representación de cuerpo, movimiento, percepción, sensibilidad o acto, supone a la vez su separación. Este problema podríamos sostener era parte sustancial del pensamiento cartesiano. En las Meditaciones metafísicas, René Descartes plantea una separación entre cuerpo y mente aparentemente radical “...es cierto que ese yo, es decir, mi alma, por la cual soy lo que soy, es entera y verdaderamente distinta de mi cuerpo, y puede ser o existir sin él.” (Descartes, 2011:335). Pero a la vez “duda” de esta separación en la misma meditación:

La naturaleza también me enseña por esos sentimientos de dolor, de hambre, de sed, etc., que no estoy solamente alojado en mi cuerpo como un piloto en su navío, sino que, más allá de ello, estoy unido a él muy estrechamente, y confundido y mezclado de tal manera que compongo con él como un solo todo. Porque si no fuera así, cuando mi cuerpo es herido no sentiría por ello dolor, yo, que no soy sino una cosa que piensa, sino que percibiría esa herida mediante el solo entendimiento, como un piloto percibe mediante la vista si algo se rompe en su barco; y cuando mi cuerpo tiene necesidad de beber o de comer, conocería simplemente eso mismo sin ser advertido de ello por sentimientos confusos de hambre y de sed. Porque, en efecto, todos esos sentimientos de hambre, de sed, de dolor, etc., no son otra cosa que ciertas maneras de pensar que provienen y dependen de la unión y como de la mezcla del espíritu con el cuerpo. (Descartes, 2011: 337)

Por lo tanto, este problema no se inaugura a nivel discursivo con la psicomotricidad, en tanto problema filosófico trascendental, pero podríamos sostener que ella surge y se constituye a partir de teorizar y explicar esta relación problemática, e incluso buscar eliminarla. El saber psicomotriz se orientará de forma recurrente y permanente a superar el dualismo cartesiano fundante de la modernidad, a partir de diferentes explicaciones teóricas. En este sentido la idea de *globalidad* del ser humano, en especial del niño, se constituyó en un eje estructurador de la teoría psicomotriz, que algunas líneas actuales tienden a cuestionar.

El segundo problema que ha construido el discurso psicomotriz ha sido la discusión sobre su objeto de estudio. El debate epistemológico se centra en dos posibles objetos, el movimiento y el cuerpo, que ambos continúan funcionando como temáticas centrales. Podemos sostener que la psicomotricidad en sus comienzos consideraba al movimiento como el objeto de su práctica, basada en la relación entre la motricidad y la inteligencia, y en el estudio de las bases neurobiológicas del movimiento (perfil psicomotor, testificaciones de diversa índole, escalas cronológicas de rendimiento, patrones de maduración, etc). Pero a partir del camino iniciado por Wallon, continuado por Ajuriaguerra, posteriormente por Bergès, y fundamentalmente bajo la influencia del psicoanálisis, muchos psicomotricistas modificaron su mirada y comenzaron a centrar su discurso en la noción de cuerpo.

Según Le Camus (1986) el desarrollo de la psicomotricidad sigue un proceso que va desde el cuerpo hábil, al cuerpo significante, pasando por el cuerpo consciente. El cuerpo de la psicomotricidad es en última instancia un “cuerpo sutil”. Las líneas con mayor asiento en la teoría psicoanalítica propondrán un cuerpo pasivo, receptáculo de las experiencias, un cuerpo como “marca”, como registro de la historia afectiva. Por su parte Levín (1991) plantea que el campo psicomotor ha evolucionado atravesando tres cortes epistemológicos que fueron modificando y delineando un accionar clínico específico: las prácticas psicomotrices reeducativas centradas en un cuerpo instrumental, la terapia psicomotriz en función del cuerpo consciente y/o un cuerpo en movimiento; y la clínica psicomotriz que toma como referencia a un sujeto con un cuerpo. Si bien cada etapa sucedió a la siguiente, no la descartó, por lo que estas formas de concebir al cuerpo y al sujeto conviven, se yuxtaponen y continúan tensionando la teoría y la práctica psicomotriz.

En función de lo desarrollado hasta el momento, y del interés de este trabajo investigativo, proponemos cuatro categorías de análisis del discurso psicomotriz que nos permitan rastrear la relación cuerpo, saber y conocimiento que caracteriza aquello que se conoce bajo el término de psicomotricidad, con el fin de establecer relaciones con el campo de la EF. Ellas son cuerpo instrumental, cuerpo consciente, cuerpo significante, y sujeto con un cuerpo en movimiento. Como forma de explicitar brevemente sus características se presenta el siguiente cuadro.

Categorías	CUERPO INSTRUMENTAL	CUERPO CONSCIENTE	CUERPO SIGNIFICANTE	SUJETO CON UN CUERPO
Discurso teórico instituyente	Neurofisiología Superación del dualismo cartesiano por el paralelismo corporalmente	Psicología genética Superación del dualismo por la relación ineligencia, motricidad y afectividad. Sujeto bio-psico-social.	Psicología, Psicobiología, Psicoanálisis extrapolado Psiquiatría del lactante Superación del dualismo por la idea de globalidad. Noción de sujeto vinculada a la noción de persona, individuo.	Psicoanálisis Superación del dualismo cartesiano por un sujeto dividido con un cuerpo imaginario, simbólico y real.
Práctica psicomotriz	Reeducación psicomotriz Herramienta o medio para recuperar lo perdido. Prácticas dirigidas y estructuradas en función de un balance o perfil psicomotriz y un diagnóstico médico.	Educación, reeducación y terapia Prácticas clínicas centradas en la estructuración de praxias y gnosias, especialmente esquema corporal (como representación espacial), espacio, tiempo, objeto y causalidad El movimiento y el cuerpo al servicio de otros aprendizajes o desarrollos: inteligencia, afectividad y/o autonomía.	Educación y terapia psicomotriz Mirada centrada en la comunicación y la expresión del cuerpo. Relación corporal entre el cuerpo del terapeuta y la persona del paciente. Comprender y operar sobre un cuerpo a medida que este comienza a moverse, sentir, emocionarse, y esto se manifiesta tónicamente como una totalidad.	Clínica psicomotriz. Mirada centrada en un sujeto deseante con un cuerpo Sujeto y cuerpo como efecto del lenguaje Transferencia (en lugar de empatía, vínculo o comunicación corporal) Vertiente simbólica y no expresiva

Categorías	CUERPO INSTRUMENTAL	CUERPO CONSCIENTE	CUERPO SIGNIFICANTE	SUJETO CON UN CUERPO
Objeto/s organizadores del discurso psicomotor	Movimiento (déficits de mov.) como problema central. Cuerpo como máquina neurobiológica que funciona defectuosamente y hay que reparar. Balance psicomotor, desarrollo psicomotor como desarrollo psicobiológico.	Cuerpo propio, esquema corporal, conducta o comportamiento motor. Conciencia corporal	El cuerpo en movimiento: parámetros psicomotores (tono corporal, postura, mirada, gesto, juego, movimiento, etc.) empatía tónica, diálogo corporal, expresividad psicomotriz, producciones fantasmáticas. Diferentes niveles de integración del cuerpo y el movimiento.	Sujeto Lenguaje Estatido del espejo como proceso fundamental en la construcción de la noción de cuerpo. Estructura de los trastornos psicomotores y no sus síntomas.
Principales representantes	Guilmain, Soubiran, Kiphard, Schilling, Ayres	Gerda Alexander, Pick y Vayer, Le Boulch, Schilling y Zimmer, Gilford, Bruner,	Aucouturier, Lapierre,	Bergés, Levín, Leticia González
Relación salud-enfermedad	Médico reeducativa.	Psicopedagógica.	Educativa o Terapéutica en función de las alteraciones en la comunicación.	Síntoma psicomotor como apariencia y ficción, no como elemento de corte.

Relaciones entre la psicomotricidad y la EF en Uruguay

Es importante destacar que el desarrollo de la psicomotricidad en el Uruguay presenta interesantes particularidades. Se inicia tempranamente (para los tiempos de construcción general del campo), participa de un proceso de institucionalización en la UdelaR que le permite consolidarse como una profesión independiente en el país con una formación específica, y en términos científicos su producción teórica se realiza en el ámbito universitario, con vínculos internacionales consolidados. Más allá de sus transformaciones, que desarrollaremos a continuación, la psicomotricidad uruguaya está claramente influenciada por la tradición francesa (Mila, 2008; Cerrutti, 1996) y por su inscripción en la FMED de la UdelaR.

La singularidad es que quien cobija a la Psicomotricidad (concebida en ese entonces sólo como una técnica) es el Instituto de Neurología de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República. En dicho marco institucional, la psicomotricidad se desarrolla, creándose a partir de 1978 la formación universitaria de psicomotricistas, primero como técnicos en reeducación psicomotriz, y a partir del año 1990 con una estructura académica de Licenciatura y con un perfil de egreso consolidado como un profesional con un ejercicio liberal de la profesión¹. (Mila, 2008:39)

Así como la psicomotricidad clínica francesa determinó la formación inicial de los Técnicos en Reeducación Psicomotriz, el Licenciado en Psicomotricidad surge bajo la influencia de la psicomotricidad educativa francesa, siendo Aucouturier la figura central sobre la que se desarrolló la psicomotricidad uruguaya desde la década de los 90 a la actualidad. Dan cuenta de esto, permanentes intercambios académicos tales como visitas periódicas a Montevideo organizadas por la FMED, pasantías de estudio de psicomotricistas uruguayos en su escuela, difusión permanente de la bibliografía del autor, así como creación de grupos de estudio y centros de práctica públicos y privados siguiendo su enfoque teórico-práctico y su tecnicidad. Un nuevo campo de actuación se consolida con la integración a los jardines de infantes, guarderías y escuelas, y la participación en equipos interdisciplinarios ya no sólo médicos, sino también educativos. En la década del 2000, con un nuevo plan de estudios, este proceso se consolidará y ampliará incorporando la temática de envejecimiento y vejez, con lo que las franjas etáreas tradicionalmente vinculadas a bebés, niños y adolescentes, se extienden a todo el ciclo vital.

Durante este periodo de creación y consolidación de la psicomotricidad como campo académico y profesional en Uruguay, la formación en EF surgió casi medio siglo antes, también vivenciaba importantes transformaciones que provocarían a la postre su ingreso a la UdelaR el 1 de enero del 2006. No obstante, es importante señalar que, durante el lapso estudiado, el ISEF constituía un centro de formación terciario dependiente del Poder Ejecutivo uruguayo a través de sucesivos ministerios⁸.

Entre el 1978 y 2006 se implementaron en la EF superior tres diseños curriculares. El plan de estudios de 1981 de 3 años de duración, cuya titulación era de Profesor de Educación Física, el plan de 1992, también de profesor de EF producto de un importante proceso de transformación académica del cual deviene la incorporación de la investigación al curriculum y el plan del 2004 de Licenciado en EF, aprobado en el marco de las conversaciones y transformaciones previas al ingreso a la UdelaR.

Dada nuestra preocupación por conocer la realidad del componente disciplinario de la psicomotricidad que ha ocupado espacio académico en la EF uruguaya, nos propusimos poner en relación los marcos teóricos que sostuvieron los diferentes diseños curriculares de las formaciones en psicomotricidad y en EF durante el lapso definido, analizando las bibliografías de todas las unidades curriculares (UC). Como primer paso buscamos identificar en las propuestas de EF la presencia de referentes teóricos de cada una de las tradiciones de la psicomotricidad, para en un segundo momento identificar el lugar que estos autores ocupaban en los diseños de la EUTM. Finalmente atravesamos estos resultados por las distintas categorías elaboradas.

En el cuadro se presentan en forma esquemática los resultados obtenidos.

ISEF, MTD	Licenciatura en Psm. EUTM, FMED, UdelaR
<p>Plan 1981: Prof. de EF (terciario) KIPHARD (Gim. I, II y III) LE BOULCH: Int. Teor Educ, Gim. I, II, III, Gim. Esp., Ps Ap</p>	<p>Plan 1978: Técnico en Reeducción Psicomotriz (universitario) Sin bibliografía. Referencia a los autores de las técnicas psicomotrices</p>

⁸ Inicialmente Ministerio de Educación y Cultura. Entre 2000 y 2005 Ministerio de Deporte y Juventud. Posteriormente, Ministerio de Turismo y Deporte.

<p>Plan 1992: Prof. de EF asimilado a Lic. EF (terciario) LAPIERRE: EF Especial I y II LE BOULCH: Gimnasia I, II, III, Gimnasia Artística I y II, Juego y Deporte Excepcionales, Psic. del Aprendizaje, TEPRADE I y II, TEPRADE IV Excep. PICK Y VAYER: TEPRADE I, II, III</p>	<p>Plan 1990: Lic. en Psicomotricidad (universitario) LE BOULCH: Psicomotricidad II (citado sólo como texto para dos de los nueve módulos de la UC, Desarrollo psicomotor y Evolución del gesto gráfico) LAPIERRE: Psicomotricidad II (citado sólo como texto para uno de los nueve módulos de la UC: Expresividad psicomotriz) y Psicomotricidad III (textos escritos con Aucouturier)</p>
<p>Plan 2004: Lic. EF (universitario) LAPIERRE, A. Gimnasia, Fitness, Educación Física Adaptada (bibliografía complementaria) LE BOULCH, J. Motricidad y Aprendizaje, Pedagogía de la EF (bibliografía complementaria).</p>	<p>Plan 2006: Lic. en Psm (universitario) LE BOULCH: Desarrollo psicomotor. LAPIERRE: Psicología II, Psicomotricidad II; Psicomotricidad III (textos escritos con Aucouturier)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Formación biológica centrada en fisiología del ejercicio (aparato locomotor, cardiovascular y respiratorio). - Hegemonía de lo motor: conducta motora, aprendizaje a través del movimiento, ap. motor, motricidad. - Lo pedagógico y lo didáctico como elementos estructurados. - Ausencia de bibliografía psicoanalítica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación biológica centrada en desarrollo del SN. - Ausencia de bibliografía específica de aprendizaje motor. - Lo preventivo y terapéutico como estricturador. Escasa bibliografía de educación y enseñanza (tanto en términos de teoría de la enseñanza, como de su dimensión más tecnológica). - Abundante bibliografía psicoanalítica.

Como podemos visualizar en el esquema anterior los autores referenciados en los tres planes del ISEF se centran en la psicomotricidad instrumental y cognoscitiva alemana y francesa. Todos ellos son profesores de EF vinculados inicialmente al ámbito de la EF especial, preocupados por el movimiento como instrumento del sujeto conciente, ya sea para mejorar los estándares de habilidad motriz, como para impulsar el desarrollo de la inteligencia. Por otra parte, son autores prescindibles en los tres planes de formación en psicomotricidad, tanto en su vertiente clínica como educativa. El caso de Lapierre es algo diferente, ya que desde 1968 hasta 1980 investigó y publicó con Aucouturier, principal referente de la psicomotricidad en los planes de 1990 y 2006. Los textos conjuntos son citados en varios cursos. No obstante, Lapierre en los planes de EF, parece vinculado fundamentalmente a situaciones especiales más

que a fundamentar científicamente la EF (excepcionales para el plan 1992 y EF adaptada para el plan 2004), como parece ser el caso de Le Boulch al observar los cursos de los que es parte significativa de la bibliografía obligatoria. En este sentido pudimos advertir tanto en el análisis de los documentos nacionales, como en la profundización a nivel europeo del tema abordado, una discrepancia entre la representación naturalizada en la EF sobre la importancia de las ideas de Le Boulch, y el papel efectivamente ocupado por este autor en el desarrollo del campo de la psicomotricidad. Esto parece conducir a sostener que aquello que en EF se entiende como *la* psicomotricidad refiere a una problemática y a una construcción de un discurso propio de la EF.

A modo de cierre

Como conclusiones primarias de este trabajo, nos parece interesante plantearnos los siguientes hilos argumentativos:

- La preocupación por la educación integral, un problema epistemológico: en un trabajo anterior ⁹sosteníamos que la EF se ha constituido como una disciplina entendida en dos sentidos necesariamente diferenciables, como educación del cuerpo en tanto pedagogía corporal, o como un campo de saberes (prácticos) cuyos profesionales tienden a transmitir en tanto capital cultural, sin una preocupación epistémica (Torrón y Ruegger, 2012). Los datos obtenidos hasta el momento parecen dar cuenta de que el vínculo entre el discurso de la psicomotricidad y la EF se asentó en la primera de estas dos posibilidades, radicalizándola, pero no inaugurándola. En el análisis del plan 1981 encontramos en la bibliografía del curso de Gimnasia a Ernest Kiphard, considerado el padre de la psicomotricidad alemana, quien en 1968 junto a Helmut Hünnekens postuló el concepto “educación a través del movimiento” de gran relevancia posterior. En el diseño curricular siguiente el principal referente es Jean Le Boulch (autor más citado tomando todas las UC del plan) cuya propuesta, la psicocinética, es definida por el autor como un “método general de educación que utiliza como material pedagógico el movimiento humano en todas sus formas” (Le Boulch, 1972: 17). Los efectos de estos planteos contribuyeron a consolidar a la EF como práctica pedagógica y no

⁹ La referencia a primeras conclusiones refiere a que los datos obtenidos del análisis de las bibliografías necesitan para una mayor fiabilidad de lo aquí enunciado, ser complementados y entrecruzados con el análisis de otras fuentes previstas en el diseño de la investigación.

como enseñanza de un saber. El compromiso expreso era con la educación integral, y la preocupación por conocer y hacer conocer las prácticas corporales sistematizadas como parte del capital cultural producido, no constituyó (ni constituye) el eje de sentido de la EF¹⁰.

- Sofisticación del discurso biológico y pedagógico fundante de la EF: si partimos de la idea de que la EF surge en oposición a la artificialidad de la gimnasia en el marco de un discurso de cientificidad y normalización (Crisorio, 2007), la asimilación del discurso naciente de la psicomotricidad por la EF no constituye una transformación sino la continuidad de las mismas intenciones. La fisiología como discurso que le dio origen y argumento a la EF modificó su agenda de investigación desde la preocupación por el organismo en la relación a la higiene, hacia el cerebro en relación al movimiento, forjando nuevas formas de normalidad para el control poblacional y el funcionamiento social (en las que surge y se consolida la psicomotricidad). El corrimiento de la fisiología del ejercicio (centrada en las grandes funciones humanas afectadas por la vida urbana) a la neurofisiología preocupada por el desarrollo de la inteligencia, instala un nuevo discurso del cuerpo, del cual las actuales neurociencias son su continuidad paradigmática. Este cuerpo consciente gobernado por el sistema nervioso central desplaza la preocupación por el hardware de la máquina humana al software. En este proceso surgen y toman centralidad en la EF una serie de objetos específicos como: coordinación, esquema corporal, conducta psicomotora, inteligencia motriz, resolución de problemas motores, jugador inteligente, etc.

La sofisticación del discurso pedagógico se vincula al desarrollo de la psicopedagogía en el curriculum. En un contexto de época donde el aprendizaje ocupó el lugar central del proceso educativo, desplazando al saber en la enseñanza (Behares 2008, 2010, y 2015), la psicología evolutiva se constituyó en el discurso hegemónico del cientificismo ideológico del SXX, que dio sentido a la EF como tecnología educativa.

- Un cuerpo extenso, un sujeto unificado: otro de los elementos centrales que los diferentes autores exponen al momento de delimitar objetos teóricos y fenoménicos que caracterizan a la EF (y a la psicomotricidad) es el compromiso

¹⁰ Es común encontrar en las fundamentaciones de los programas estudiados la referencia al deporte, la gimnasia, los juegos, las actividades en la naturaleza, etc. como “agentes de la EF” o “agentes educativos”.

expreso con lo corporal. Este es un problema central de toda posible teoría de la educación física, ya que tanto desde la escena representada profesionalmente en tanto actores sociales que cumplen con el rol que les es adjudicado (Goffman, 1993), como desde una lectura genealógica, historiográfica o arqueológica nos encontraremos con una preocupación por el cuerpo y una vinculación con la transmisión de ciertas prácticas corporales como compromiso disciplinar. Pero el cuerpo, el cuerpo real¹¹ y aquello que del cuerpo en tanto representación podemos decir, son elementos radicalmente diferentes que la educación física de base positivista no ha identificado claramente. En esta búsqueda por “decir” qué entendemos por cuerpo, por representar algo que pueda dar cuenta de esa corporeidad puesta especialmente a significar en nuestra enseñanza, el cuerpo se nos escabulle, se nos hace permanentemente falta. En los dos campos analizados, esto ha significado un recorrido desde un cuerpo objeto de las ciencias naturales a un cuerpo sujeto propio de las ciencias humanas y sociales. Pero, el desarrollo de la investigación parece dar cuenta que la influencia de la psicomotricidad en la EF se remite al cuerpo instrumental y al cuerpo consciente en función de las categorías definidas. No se encontraron referentes específicos de la categoría cuerpo significativa, ni del quiebre epistemológico que implica referir a un cuerpo efecto del lenguaje. Esto entendemos tiene relación con la ausencia total del psicoanálisis en las bibliografías de los planes de EF y podríamos concluir que continúa funcionando hacia la interna del campo disciplinar un cuerpo tangible, manipulable, medible y controlable. Una representación de cuerpo que circula *cómodamente* entre la física y la biología, pero en la educación.

No parece entonces importante preguntarnos, ¿por qué la EF recortó de la psicomotricidad sólo los discursos instrumental e intelectualista? Una posible explicación puede encontrarse en que le interesó adscribir a la solución y no al problema. La EF tomó la idea de globalidad que permitía defender una formación integral y un legitimarse en el sistema educativo, pero no el

¹¹ La referencia al *cuerpo real* es intencionalmente sostenida desde el discurso psicoanalítico, donde tomando distancia de la noción médico clínica clásica, el cuerpo aparecerá como un lugar de inscripción significativa. Lacan propone hablar de cuerpos: “[...] me di cuenta que consistir quería decir algo, a saber (...), que era preciso hablar de cuerpos, que hay un cuerpo del imaginario, un cuerpo del simbólico (...) y cuerpo del real del cual no se sabe cómo precede” (Lacan, 1976-77, clase del 16/11/76 citado por Fernández, 2009).

dilema que la psicomotricidad tenía en su seno y que la ha hecho continuar teorizando su práctica. La escasa preocupación por el saber que caracterizó a la EF en tanto tecnología educativa (Rodríguez Giménez, 2012) encontró en el discurso de la psicomotricidad una solución práctica más que un problema teórico, a la que asumió como verdad sobre la que edificar el aparato tecnológico de la enseñanza, entendida como práctica pedagógica.

Bibliografía

- Aisenstein, A. (1993). *Curriculum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico en Educación Física: entre la escuela y la formación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bergès, J. (1988). Diagnóstico y terapia en psicomotricidad. *Revista Cuerpo y Comunicación*. Madrid.
- Berruero y Adelantado, P. (2000). Hacia un marco conceptual de la Psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y España, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 21-33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/118056.pdf>
- Behares, L. E. (2015). *Saber, sujeto y acontecimientos de ensino*. São Paulo: Mercado de Letras
- Behares, L. E. (2010). *Saber y terror de la enseñanza*. Montevideo: Psicolibros.
- Behares, L. E. (2008). *Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber*. Montevideo: Psicolibros, Waslala. 2ª Edición.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba: Vélez Sarsfield.
- Cerutti, A. (1996). *La práctica psicomotriz en la educación. Del camino recorrido... al camino por andar*. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.
- Crisorio, R. (2007). Educación Física y biopolítica, *Temas & Matizes*, 11, 67-78. Recuperado de <https://www.scribd.com/.../319749205/Ed-F-y-Biopolitica-Crisorio-pdf>
- De León, Cristina (2014) *¿Y después del cuerpo signficante?* Recuperado de <http://www.psicomotricidaduruguay.com/uploads/2014-10-23-01-43-35-0-document.pdf>
- Descartes, R. (2011). *Descartes*. Madrid: Gredos.

- Fernández, A. M. (2009). Hablar de cuerpos. Saber de (los) cuerpos. En: *Actas del XII Encuentro Nacional VII Internacional de Investigadores en Educación Física*, Montevideo. Recuperado de: <http://www.isef.edu.uy>.
- Goffman, E. (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, L. (2009). *Pensar lo psicomotor. La construcción corporal y otros textos*, Buenos Aires: Eduntref.
- Le Boulch, J. (1972). *La educación por el movimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Camus, J. (1986). *O corpo em discussão: da reeducação psicomotora às terapias de mediação corporal*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Levin, E. (1991). *La clínica psicomotriz. El cuerpo en el lenguaje*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Maigre, A. y Destrooper, J. (1976). *La educación psicomotora*. Madrid: Morata.
- Mila, J. (2008) *De profesión psicomotricista*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rocha Bidegain, A. L. (2012). *El aprendizaje motor: Una investigación desde las prácticas* [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.813/te.813.pdf>
- Rodríguez Giménez, R. (2012). *Pensando la educación física escolar y no-escolar: estrategias en la constitución de saberes*, Conferencia em el VI Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, Universidade Federal do Rio Grande – FURG. 13 al 15, set. 2012 (sin publicar).
- Torrón, A y Ruegger, C. (2012). La educación física como objeto matemizable. *Didaskomai, Revista de Investigaciones sobre la enseñanza*, 3, 43-65.
- Vázquez Gómez, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Gymnos, (s/d).