



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE MEDICINA
UNIDAD ACADÉMICA DE PSICOMOTRICIDAD

Habitar el cuerpo - construir la casa
Aportes para pensar la estructura psicomotriz

Monografía Final de Grado de la Licenciatura en Psicomotricidad

Estudiante: Luciana Benedetti

Tutora: Prof. Agda. Lucia de Pena

Paysandú, Uruguay

2 de octubre de 2025.

Tabla de contenidos

Resumen.....	3
Introducción	4
1. El juego como experiencia fundante del desarrollo psicomotor	6
1.1. El valor del juego en la infancia	6
1.2. Etapas del juego: de la experiencia corporal al juego representativo.....	8
1.3. El valor del juego para la práctica psicomotriz	11
1.4. La estructura psicomotriz y el proceso de constructividad corporal.....	13
2. La construcción de la casa: escenario de intersección entre el juego simbólico y el juego de construcción.....	18
2.1 Juego simbólico o “como sí”	18
2.2. Juegos de representación de roles.....	23
2.3. Juegos de Construcciones	24
2.4. Un lugar para habitar el juego: la sala de psicomotricidad.	25
3. El juego de construcción de la casa desde la perspectiva psicomotriz	27
3.1. La casa como metáfora del cuerpo.....	27
3.2. Observación psicomotriz del juego de construcción de casas	32
3.3. El valor del juego de construcciones de casas para la práctica psicomotriz.....	38
Consideraciones finales	41
Referencias Bibliográficas	43

Resumen

El presente trabajo final de grado se enmarca en la Unidad Académica de Psicomotricidad de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República, cumpliendo así con el último requisito formal para la obtención del título de grado. El juego de construcción de casas se presenta como tema central, desplegando todo su simbolismo y las posibilidades que ofrece como centro de interés psicomotriz, reflexionando sobre la correlación entre habitar el cuerpo y construir la casa. La casa, es entendida como metáfora del cuerpo, se presenta como un espacio de contención y proyección donde niños y niñas elaboran deseos, miedos y vínculos, fortaleciendo su identidad y su capacidad de habitar el propio cuerpo. Para pensar el juego de construcción de las casas, se requiere la interseccionalidad entre el juego simbólico y el juego de construcción, buscando profundizar en el sentido de estas producciones e interpretando el juego como expresión singular de la vida psíquica y corporal del niño o niña.

La construcción de la casa presupone la elaboración del propio espacio personal e identitario, por lo que este trabajo buscará fundamentar el valor que presenta para la práctica psicomotriz, buscando enriquecer el conocimiento a fin de ampliar la mirada sobre el desarrollo psicomotor a través de los juegos de construcción de casas.

Palabras clave: Juegos, construcción de casas, cuerpo, infancia, Psicomotricidad.

Introducción

El presente trabajo final de grado se enmarca en la Unidad Académica de Psicomotricidad de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República, y se desarrolla en modalidad monográfica, cumpliendo así con el último requisito formal para la obtención del título de grado.

La elección del tema y de la modalidad supuso un desafío, dado que a lo largo de la carrera se nos brindaron múltiples experiencias, aprendizajes y vínculos que enriquecieron profundamente nuestra formación. Entre tantas posibilidades de indagación, resultó complejo seleccionar un aspecto particular. Finalmente, el eje elegido es el juego de construir la casa, con todo el simbolismo y las posibilidades que ofrece como centro de interés psicomotriz. Desde esta perspectiva la Psicomotricidad, se ocupa del cuerpo y el movimiento como objeto de estudio, realizando un análisis del juego como herramienta de mediación corporal que permite dar a conocer el proceso de constructividad corporal y desglosar la estructura psicomotriz de la persona.

La decisión surge a partir de un planteamiento en torno a las prácticas preprofesionales, en las que este juego apareció como una de las manifestaciones más recurrentes y significativas dentro de la sala de psicomotricidad. Su presencia atraviesa los distintos niveles de intervención y se constituye en un interés propio de la práctica psicomotriz, tanto por su riqueza expresiva como por el valor que adquiere en el desarrollo de los niños y niñas.

Durante las sesiones observamos casas que eran habitadas e investidas, o no, transformadas y destruidas; espacios donde aparecían personajes que representaban deseos, carencias, atributos o poderes. Los niños y las niñas se convirtieron en constructores de espacios, desplegando relatos y escenas en las que podían construir, destruir y reconstruir, asumiendo un rol activo frente a su propio hacer.

Estas experiencias lúdicas abren múltiples interrogantes: ¿qué siente un niño o niña al construir una casa?, ¿qué deseo impulsa su construcción o su destrucción?, ¿qué significados adquiere el hecho de habitarla o no?, ¿cómo inciden el espacio elegido en la sala, los materiales utilizados y las transformaciones que ocurren a lo largo del tiempo? Preguntas que invitan a profundizar en el sentido de estas producciones y que orientan la necesidad de interpretar el juego como expresión singular de la vida psíquica y corporal del niño o niña.

La casa, más allá de su dimensión arquitectónica, representa un espacio simbólico fundamental en la vida humana. Desde los primeros años, los niños y niñas no solo habitan una casa física, sino que también comienzan a construir en su cuerpo y en su imaginación una casa interna: un lugar de crecimiento, protección y reconocimiento. Muniáin et al. expresa que “el

juego de la casa es, ante todo, una actividad psicomotriz “Todo sucede, se observa y se realiza en el tono, la postura, el gesto y las praxias de cada niño o niña” (2000, p.24). De esta manera, el juego de construir la casa posibilita la elaboración de vivencias afectivas y relacionales profundas, potencia el juego simbólico y favorece la construcción de un espacio personal e identitario. A través de él, los niños y niñas se diferencian, se reconocen y se proyectan en su propio devenir.

El presente trabajo se organiza en tres capítulos: el primero aborda al juego como experiencia fundante del desarrollo psicomotor, analizando las etapas vitales en que se desarrollan, sus características y su valor tanto para los niños y niñas como para la práctica psicomotriz. Por otro lado, al finalizar el capítulo abordaremos la estructura psicomotriz y el proceso de constructividad corporal.

En el segundo capítulo realizaremos una profundización en los juegos simbólicos y los juegos de construcción. Para pensar el juego de construcción de las casas, se requiere la interseccionalidad de dos lecturas derivadas de la clásica clasificación de los juegos, por un lado, las situaciones de placer sensoriomotor, que albergan los juegos simbólicos y de roles, y por otro las situaciones de representación que abarca los juegos de construcción (Arnaiz et al., 2001). No obstante, el juego de casas requiere confluir dos de estas categorías, el juego simbólico con el juego de construcción, porque lo que se construye es un lugar para habitar desde un posicionamiento social.

En el último capítulo analizaremos el juego de construcción de casas, con los distintos simbolismos que despliega este espacio. En primera instancia abordaremos a la casa pensada como metáfora del cuerpo, profundizando en el simbolismo que surge en torno a esta. A continuación, abordaremos distintos indicadores de observación en torno a la construcción de las casas, clasificando dos perspectivas, por un lado, la observación en las posibilidades constructivas de la casa y, por otro, la casa pensada como soporte del juego simbólico. Para finalizar, analizaremos el valor del juego de construcciones para la práctica psicomotriz, enfatizando en las características de nuestra mirada en torno a este juego en específico.

1. El juego como experiencia fundante del desarrollo psicomotor

Dado que el eje de este trabajo es la reflexión en torno al juego de construcción de casas, resulta pertinente comenzar por un abordaje conceptual del juego. Diversos autores, entre ellos Winnicott (1971), Freud (1984), Huizinga (1998), Vygotsky (1988) y Bruner (1984), han realizado aportes fundamentales para la comprensión del desarrollo infantil, consolidando marcos teóricos que orientan nuestra mirada. En particular, la Psicomotricidad Rioplatense, influenciada por la Escuela Francesa de Psicomotricidad (Mila, 2018), muestra una fuerte impronta de la teoría psicoanalítica, concibiendo el juego como “recurso fundamental e indispensable para acceder a la globalidad de la persona” (Llorca, 2006, p. 153). Asimismo, en este capítulo se abordarán distintos aspectos vinculados con la función y el valor del juego en la infancia, junto con el análisis de sus principales etapas y características.

1.1. El valor del juego en la infancia

El jugar como conducta y herramienta humana, es un atributo presente desde los albores de nuestra especie, Huizinga (1998) señala el valor trascendente de la conducta lúdica en el desarrollo de la humanidad. Siguiendo esta línea, Amorín, define jugar “como acción y comportamiento trascendente, estatuto paradigmático de lo humano, como especie cuya deriva produce evolución y civilización, de la mano de una imperiosa necesidad de simbolizar” (2014, p.39).

De acuerdo a los postulados de Winnicott (1971), el juego es una conducta y, como tal, participa de todas las características generales de esta, pero se destaca por la cualidad que lo ubica en un lugar particular, y que sólo comparte y no totalmente con otras actividades del ser humano. Este lugar particular es la zona de superposición entre el mundo interno y el mundo externo, efectuado en un tiempo, no se encuentra adentro según acepción alguna de esta palabra, ni tampoco afuera, el no-yo como lo que el individuo ha decidido reconocer como exterior. “Para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no solo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer” (Winnicott, 1971, p.64); esta afirmación es de gran valor para la Psicomotricidad en la medida que coloca a la acción como componente central en la conducta de juego, el cuerpo en movimiento en el tiempo-espacio y con relación a los objetos es condición para identificar la conducta de juego y discriminarla de otras expresiones (de Pena y Diez, 2023).

El valor del juego para la infancia ha sido abordado por numerosos autores y autoras, en esta línea, Winnicott (1971) plantea que la función de amortiguación del juego entre el

mundo interno y el externo resume dicho valor; al desglosarlo, podemos identificar que en el juego se estructura la coordinación perceptivo-motriz, las nociones de espacio y tiempo; como también actúa en la elaboración de conflictos, contruidos a partir de la contradicción entre dos términos, por un lado, un deseo (interior, desde la dimensión inconsciente) y por otro, una prohibición o limitación a su satisfacción, que, en última instancia proviene del exterior. Al jugar, el niño o niña desplaza al exterior sus miedos, angustias, y problemas internos, dominándolos mediante la acción. Repite en el juego todas las situaciones excesivas, para su yo débil y esto le permite, por su dominio sobre objetos externos y a su alcance, hacer activo lo que sufrió pasivamente, cambiar un final que le fue penoso, tolerar papeles o situaciones que en la vida real le serían prohibidos y también repetir a voluntad situaciones placenteras (Winnicott, 1971; Aberastury, 1998).

Esta actividad creativa y re-creativa es placentera de por sí, encontrando placer en un cúmulo de sensaciones que participan del jugar, estas sensaciones se pueden generar a través de los sentidos, el sentimiento de una tarea terminada, lograr una victoria o quitarse un peso de encima (Weigle, 1976). Para ello, el niño o la niña toma el material tanto de las experiencias vividas como de su mundo imaginario, y lo escenifica de mil modos mostrando cada vez nuevas facetas.

Chokler (s/f) sostiene que el juego “no es un ejercicio para, ni un ensayo para, ni una preparación para tareas futuras, sino una manera de ser en el mundo hoy, aquí y ahora”. Constituye una vía natural de expresión y es fundamental para el desarrollo afectivo, emocional, intelectual, motor y social. Su valor principal reside en jugar por el simple hecho de jugar, pues solo en la libertad de la acción lúdica puede el juego cumplir sus funciones y favorecer el desarrollo de procesos complejos.

En los primeros niveles de juego autónomo, el niño o niña experimenta el placer del descubrimiento y de la apropiación del propio cuerpo, lo que influye en la organización, estructuración del esquema corporal y el desarrollo de la imagen de sí. Chokler (s/f) compara la actividad lúdica con funciones vitales, pues ambas responden a la necesidad de acción y al principio del placer; placer por descubrir y por dominar progresivamente el mundo y a sí mismo. Jugando, el niño o niña explora, experimenta e incorpora las nociones básicas acerca de sí mismo, de los otros y del mundo; aprende a conocer y dominar su cuerpo, a orientarse en el espacio y en el tiempo, a comprender los fenómenos de su entorno, a manipular y a construir, a establecer relaciones con otros, a comunicarse y a hablar, a expresar sus deseos, sus miedos, y, sobre todo, a elaborar sus conflictos.

1.2. Etapas del juego: de la experiencia corporal al juego representativo

Calmels (2018) analiza los llamados juegos de crianza, como matriz lúdico-corporal de la cual devendrá otras posibilidades lúdicas. Las acciones prelúdicas se desenvuelven en la medida que se despliegan los cuidados cotidianos donde el cuerpo del infante y la persona adulta comparten un espacio-tiempo. Cobran una particular función en la construcción de los cuerpos, la tramitación de los miedos básicos que allí se presentan y el necesario acuerdo tónico-emocional; con el cual nos advierte que no es lo mismo acordar que consentir, marcando la diferencia entre juego y falso juego, entre jugar y actuar. Cuando hablamos de juegos de crianza, nos referimos a los juegos de sostén, juegos de ocultamiento, juegos de persecución y las distintas versificaciones y narrativas que se introducen con ritmos, gestos y movimientos.

Los juegos de crianza dan nacimiento a lo que se denomina juego corporal, es en ellos, que se da la convergencia de la función corporizante y la función lúdica (Calmels, 2018); la “capacidad de jugar se funda en el hecho de haber sido tempranamente jugados, mucho antes de que supiéramos de qué se trataba eso” (Bottini, 2006, p.109). Siguiendo los postulados de Calmels (2018), podemos destacar trece características sustanciales del jugar:

- Imaginación, ficción y ensoñación
- Comparación
- Distanciamiento
- Posición activa de lo vivido pasivamente
- Incorporación de los objetos
- Construcción del cuerpo
- Interacción con el otro
- Legado cultural, interacción del adulto y el niño o niña
- Placer
- Integrar un grupo
- Creatividad
- Tiempo
- Expresividad (p.19).

En todas ellas se despliegan procesos de aprendizaje que, a partir de la experiencia, posibilitan conocer e incorporar nuevos conceptos. De alguna forma se juega para desentrañar algo que en parte conocemos, sobre lo cual tenemos algún saber experiencial que es extra-lúdico. Estas características evidencian la pluralidad de dimensiones que el juego moviliza en la

infancia, al articular simultáneamente procesos corporales, afectivos, cognitivos, sociales, temporales y culturales.

Las etapas del juego pueden ser consideradas desde perspectivas diferentes, aunque complementarias. Desde una perspectiva psicoanalítica, Winnicott (1971) menciona que podemos encontrar cuatro etapas dentro de lo que es la génesis del juego, resultado del largo proceso que implica el tránsito desde la dependencia absoluta hacia la independencia. En la primera etapa se despliega la experiencia de ilusión: la adaptación casi absoluta de la madre a las necesidades del infante posibilita la vivencia omnipotente de creer que es él o ella quien crea el mundo. El juego surge inicialmente cuando el o la bebé succiona el pecho como si bebiera, pero pronto amplía esta acción a otros elementos, como sus puños o dedos, utilizándolos como si fuese el pecho. Aún no hay una clara distinción entre el cuerpo de la madre y de sí mismo, estableciendo pequeñas ausencias que van configurando las nociones de tiempo (espera) y espacio (separación). Las ausencias maternas resultan inevitables y generan desagrado; en este contexto, el juego aparece como un amortiguador entre el deseo interno, imperioso, y la realidad que lo frustra. Si bien la madre no está, algo puede sustituirla, aun reconociendo que no es lo mismo, y este acto da lugar a los denominados objetos transicionales. Winnicott introduce el término objetos transicionales como aquellos que representan "la transición del bebé, de un estado que se encuentra fusionado a la madre a uno de relación con ella como algo exterior y separado" (1971, p. 32).

En la segunda etapa surge la experiencia de desilusión: los objetos transicionales, entre ellos los juguetes, se utilizan también en actividades sensoriales y motoras, y gradualmente adquieren nuevas significaciones en la actividad creadora del juego. En la tercera etapa el juego se manifiesta plenamente, y los niños y las niñas comienzan a reconocer a los otros como semejantes; ya no se trata de jugar con ellos como si fueran objetos, sino de compartir la creación de un juego en común. Finalmente, el acceso al mundo de la cultura marca una diversificación del juego en experiencias culturales más amplias, como los procesos creativos, vocacionales y religiosos, entre otros.

A continuación, planteamos las siguientes fases de evolución del juego desde un enfoque estrictamente psicomotriz, estas fases se desarrollan de forma integrativa, es decir, que la posterior contiene la anterior, por lo que los niños y niñas van acumulando experiencias y así aumentando sus posibilidades expresivas. Siguiendo los postulados de Arnaiz et al. (2001), se pueden identificar los siguientes espacios de juego, desplegados en dos situaciones consecutivas:

- Situaciones de placer sensoriomotor: actividades de seguridad profunda y maternaje; actividades de contraste; actividades sensoriomotrices; actividades motrices centradas sobre sí mismo; actividades motrices centradas en el exterior; actividades de juego simbólico y de roles; y juego de precisión.
- Situaciones de representación.

Las actividades de seguridad profunda y maternaje son los juegos más primitivos que evocan el recuerdo de la vivencia producida en aquellas situaciones de vínculo primario con las figuras de cuidado, situaciones de acogida, masaje, mirada, sostén, contención, que presentan una fuerte resonancia tónico emocional. El placer, la seguridad y el reconocimiento son las bases de este juego que aportan a la estructuración del Yo corporal, ayudando a manifestar las angustias y los miedos, elaborándolos y tolerándolos (Arnaiz et al., 2001).

A través de las actividades de contraste, los niños y las niñas experimentan la polaridad de las situaciones, lo que contribuye a organizar su universo. Estas actividades constituyen un prelude de la función simbólica, vinculada al proceso de construcción de la identidad corporal estructurada y diferenciada. Estos juegos favorecen la reversibilidad como aparecer-desaparecer, escaparse y ser atrapado, llenar y vaciar, destruir y construir, esconderse y ser encontrado, lo que Freud llamaba juego del carretel o juego del fort-da para mostrar el juego de “se fue y aquí está” como mecanismo de control ante la ausencia y presencia materna (Freud, 1984; Arnaiz et al., 2001).

Las actividades sensoriomotrices contribuyen al desarrollo de la conciencia de un cuerpo real. El niño y la niña experimentan esencialmente el placer del movimiento a través de la actividad motriz espontánea; estas experiencias potencian el conocimiento de la imagen corporal y de la identidad, así como la formación del esquema corporal. El placer sensoriomotor constituye, en consecuencia, una de las principales fuentes de evolución, al expresar la unidad de la personalidad en la integración de las sensaciones corporales y los estados tónico-emocionales (Aucouturier, 2004). Las actividades motrices vinculadas a las estimulaciones laberínticas y vestibulares son las que principalmente generan placer sensoriomotor. Dichas actividades pueden clasificarse en dos categorías: por un lado, las centradas en el propio cuerpo (balanceos, giros, caídas) y, por otro, las orientadas hacia el exterior (carrera, salto en profundidad, equilibrio y trepar).

La fase de juego simbólico y de roles se utiliza con diversos fines. Se constituye como estrategia para incorporar el mundo exterior a través de la imitación de situaciones, personajes y de las relaciones que se puedan establecer. De este modo, los niños y las niñas expresan sus emociones y su vida fantasmática más profunda; al vincular las representaciones mentales

con el inconsciente, logran, de manera simbólica, superar o dominar situaciones asociadas al placer o al bienestar, cumpliendo una función sublimatoria que permite vivir experiencias imposibles en la vida real (Arnaiz et al., 2001).

La fase de juegos de precisión o habilidad, tiene que ver con el deseo de experimentar la coordinación dinámica general y óculo-manual, realizando juegos de equilibrio, habilidad y control motriz. El nivel de evolución de estos juegos es un indicador del proceso que se ha realizado desde la pulsionalidad a la socialización, desde lo individual a lo colectivo (Arnaiz et al., 2001).

Por último, la fase de juegos de representación, es un proceso hacia la descentración que permite al niño o niña proyectar aspectos de su propia imagen a través de los distintos niveles como dibujo, modelado, construcción con maderas, la palabra verbal y/o escrita, los juegos sociales, etc. En esta fase la expresividad motriz es menor, ya que comienza a tomar distancia de las vivencias motrices para pasar a otros niveles más elaborados y cognitivos; en estas situaciones se requiere calma ya que es preponderante la coordinación óculo-manual y el pensamiento. “Las representaciones son proyecciones de la construcción de la imagen corporal del niño o la niña y nos darán indicios significativos para seguir su evolución” (Arnaiz et al., 2001, p. 108), expresando algo de sí mismo en este nivel. Esta serie de juegos que el niño o niña experimenta en su propio desarrollo, son particularmente promovidos en el espacio de la sala de psicomotricidad, abriendo vías que colaboran en el itinerario de evolución del pensamiento que va desde el placer de hacer al placer de pensar (Arnaiz et al., 2001).

1.3. El valor del juego para la práctica psicomotriz

La Psicomotricidad como disciplina aporta una mirada particular sobre el desarrollo de las infancias, pone acento “sobre la unidad y globalidad del desarrollo, sobre la importancia del movimiento como manifestación e instrumento de estructuración psíquica y sobre el movimiento y el gesto en la comunicación” (Mila, 2008, p.20).

Hablar de desarrollo psicomotor es hablar de la interacción que se va dando en la evolución, entre la motricidad, afectividad e inteligencia y que se traducirá en lo corporal a través de la expresividad y de la realización motriz (Ravera, 2000, p.135).

La mirada psicomotriz se enriquece de diversas herramientas, siendo el juego una de las más significativas, al permitir visibilizar el desarrollo psicomotriz y brindar múltiples posibilidades de acompañamiento. Su valor central radica en constituirse como una herramienta privilegiada de intervención en los ámbitos de prevención, educación, y, diagnóstico y tratamiento; en este sentido, el juego favorece el desarrollo armónico, posibilita la

detección temprana de señales de alerta o posibles desvíos, y ofrece un medio eficaz para abordar distintos diagnósticos e intervenciones terapéuticas (Mila, 2008).

Por su parte, el juego es objeto de análisis de varias disciplinas, pero es particular de nuestra práctica hablar de juego corporal; porque “no hay juego, de cualquier tipo y formato, que no sea corporal, ya que el jugar implica a la persona toda y por consiguiente compromete los aspectos bio-psico-socio-eco-culturales y, por ende, a la globalidad de la persona que juega” (Bottini, 2006, p.107).

A lo largo de la infancia, este recurso es fundamental e imprescindible, permitiendo expresar fantasías, deseos y experiencias de un modo simbólico (Klein, 1994). Es en el juego donde se manifiestan las siguientes dimensiones del niño y la niña: la dimensión motriz, mediante la carrera, el salto, trepar, volteretas y otros movimientos; la dimensión cognitiva, a través de la manipulación y el uso creativo de los materiales disponibles; y la dimensión socioafectiva, mediante las relaciones que establece con sus iguales y con el o la psicomotricista, así como los personajes que desarrolla en el juego simbólico (Llorca, 2006). Siguiendo en esta línea, enfatizamos en que a través del simbolismo de los juegos, podemos conocer la realidad de la persona desde dos vertientes, por una parte se puede descubrir su yo consciente ligado a la realidad, manifestándose la racionalidad, la objetividad, los conceptos intelectuales, el mundo de lo concreto lo lógico y lo cognitivo; y por otro lado, el yo inconsciente ligado al imaginario, manifestando los fantasmas inconscientes, las pulsiones, la libido, los deseos reprimidos, los conflictos y las ambivalencias afectivas (Lapierre, 1981).

Franc (2002), plantea la importancia de la práctica psicomotriz al ofrecer un marco de actividad que realmente deje espacio a la espontaneidad y la vivencia, sin miedo a ser juzgados o juzgadas, es por ello que el juego “se convierte en una actuación llena de significado para el niño o niña, pues en él nos cuenta su historia personal y afectiva, ofreciéndonos información sobre su desarrollo madurativo, en los tres ámbitos, motor, cognitivo y socio-afectivo” (Llorca, 2006, p.153).

Al decir juego corporal, hablamos de una modalidad lúdica en donde la mirada psicomotriz se centra en el cuerpo, una mirada que orienta su atención a la calidad de las acciones corporales en sí, coordinaciones, gestos, posturas, actitudes, como también, a la calidad simbólica que en ellas se despliega. Observando el juego, partiendo de la propia elección de a qué jugar, cómo, dónde y cuándo hacerlo, se abre un riquísimo espectro para el análisis del desarrollo psicomotor y sus posibles retrasos o desvíos (Bottini, 2006). Existe una característica fundamental en la causa de la elección del juego corporal como técnica específica del abordaje psicomotor, al permitir que la dimensión emocional/afectiva se

manifieste sin forzamientos, en forma espontánea e inconsciente; pero, a su vez, es gracias a él que la persona podrá reflexionar conscientemente sobre los modos de resolver los conflictos que en el transcurso del juego se le presentarán (Bottini, 2006).

Lo particular, y una de las características que nos diferencia de otras terapéuticas, es “la inclusión e intervención del profesional en el juego corporal del niño o niña desde nuestro propio hacer corporal” (Papagna, 2000, p. 123). En esta modalidad de interacción, juegan simultáneamente el cuerpo del niño o niña y el del adulto, definiendo el vínculo lúdico-corporal como el soporte del desarrollo psicomotor. En este vínculo, se expresan las emociones a través del diálogo corporal espontáneo, desplegando la gestualidad, las praxias, los sonidos, y favorece el encuentro y la comunicación con el otro y con el mundo de manera particular (Papagna, 2000). Siguiendo los postulados de Bottini, este afirma que “el juego siempre remite al cuerpo, quien, al ponerse en juego, se construye a sí mismo en permanente interacción con los otros” (2006, p.110). Existe una causalidad circular de efecto recursivo entre el juego y el cuerpo, en definitiva, el cuerpo se construye en el espacio lúdico fundado en las relaciones tempranas de la persona, lo que nos lleva a vincular el proceso de constructividad corporal, al desglosar la estructura psicomotriz y el desarrollo psicomotor por medio del juego (González, 2022).

1.4. La estructura psicomotriz y el proceso de constructividad corporal

González (2022) señala que la propia palabra psicomotricidad conlleva una ambigüedad intrínseca, al intentar expresar la articulación entre la actividad psíquica y el funcionamiento motor. Por un lado, la motricidad, como función propiamente dicha, se sustenta en la interrelación de los sistemas piramidal, extrapiramidal y cerebeloso, los cuales posibilitan las funciones características de la especie humana y siguen las leyes de maduración que establecen patrones motrices vinculados a las etapas evolutivas. Por otro lado, el componente psico remite a la psicología, disciplina que explica cómo lo que pertenece al orden de la especie, es decir, lo general, se constituye en un orden particular. En este sentido, se centra en los procesos de equilibración continua de la inteligencia, así como en la diferenciación y la toma de conciencia de sí. En síntesis, es en el cuerpo del sujeto el lugar de “una particular integración estructural (neurofisiológica-psíquica) llevada a cabo a lo largo de un recorrido histórico que configura en una unidad relacional aquello que siendo del orden de la especie humana, se significa estructurando al sujeto” (González, 2022, p.17).

El cuerpo, a su vez, se organiza a partir de la presencia de un otro, en un proceso que González denomina “constructividad corporal” (2022, p. 18); para su estudio, la autora distingue

tres fases: cuerpo tónico, cuerpo instrumental y cuerpo cognitivo, que permiten comprender al cuerpo como una estructura que, según las circunstancias, integra lo tónico, lo instrumental o lo cognitivo. Las denominadas variables relacionales son aquellos espacios y funcionamientos corporales mediante los cuales el sujeto establece vínculos consigo mismo y con los demás. En este marco, el proceso de constructividad corporal se encuentra estrechamente ligado al desarrollo psicomotriz, en la medida en que el sujeto es en su cuerpo y produce desde él; por lo tanto, dichas producciones corporales son precisamente lo que se denomina variables relacionales.

Según García (2000), podríamos decir que la Psicomotricidad se sitúa en la intersección del cuerpo real, el esquema corporal y la imagen del cuerpo. La intersección de estas tres dimensiones de la persona, manifiestan lo que conocemos como desarrollo psicomotor.

Siguiendo los postulados de Ajuriaguerra (1980), define al cuerpo como:

Una entidad física, en su sentido material del término, con su superficie, su peso y su profundidad, cuya actividad propia evoluciona desde lo automático a lo voluntario, volviéndose más tarde a automatizar, con una libertad de acción para hacerse económicamente capaz de hacer compatibles la fuerza y la habilidad, siendo capaz de adquirir incluso, por su capacidad expresiva, un valor semiótico y de diálogo (p. 345).

Para García (2000), “el cuerpo real es lo visible, la materia, con su anatomía, funcionamiento, sensorialidad, motricidad. Es el cuerpo del aquí y ahora” (p. 92). Involucra el soporte neuromuscular del cuerpo e incluye las siguientes dimensiones: tono muscular, postura, movimiento, equilibrio estático y dinámico, coordinación global o específica y lateralidad.

En relación al esquema corporal, lo primero que percibe el o la bebé es su propio cuerpo, la satisfacción y el dolor, las sensaciones táctiles de su piel, las movilizaciones y desplazamientos, las sensaciones visuales y auditivas (Berruezo, 2000). Schilder (1935) expresa que el esquema corporal puede entenderse como la organización de todas las sensaciones referentes al propio cuerpo (principalmente táctiles, visuales y propioceptivas) en relación con los datos del mundo exterior, desempeña un importante papel en el desarrollo infantil puesto que esta organización se constituye en punto de partida de las diversas posibilidades de acción.

Para Defontaine (1978) es la percepción consciente que tenemos de nuestro cuerpo, de las experiencias de sus partes, de sus límites y de su movilidad. Estas experiencias se adquieren a partir de las impresiones sensoriales, propioceptivas y exteroceptivas. Según Coste (1979), el esquema corporal es la organización psicomotriz global, comprendiendo todos

los mecanismos y procesos de los niveles motores, tónicos, perceptivos, sensoriales y expresivos (verbal y extraverbal). Procesos en los que y por los cuales el aspecto afectivo está constantemente investido. Para este autor, la convergencia de todos estos aspectos conduce a dos puntos básicos: el conjunto de automatismos que proporcionan una motricidad normal y la posibilidad de control, y de inhibición de estos automatismos a través de la actividad motriz voluntaria y corticalizada.

El esquema corporal no es un dato fijo ni inmutable, sino que se elabora a partir de las experiencias motrices y sigue la misma evolución que el desarrollo psicomotor, ya que en él se produce la diferenciación progresiva de las funciones (Wallon, 1978). Conforme el niño o niña realiza una discriminación más fina de su cuerpo y de sus posibilidades motrices, accede a la integración de las diferentes funciones y potencialidades del cuerpo de una forma global, para llegar al dominio motriz y a una adaptación favorable.

Ajuriaguerra (1980) propone distinguir de forma esquemática tres niveles de interpretación del propio cuerpo, dependientes del desarrollo cognitivo por el que atraviesa:

- Noción sensoriomotora del cuerpo, o noción del cuerpo que actúa en el espacio práctico en el que se desenvuelve gracias a la organización progresiva de la acción del niño o la niña sobre el mundo exterior.
- Noción preoperatoria del cuerpo, condicionada a la percepción, que se encuadra en un espacio, en parte ya representado, pero centrado aún sobre el cuerpo, noción que se basa ya en una actividad simbólica.
- Noción operatoria del cuerpo que se encuadra en el espacio objetivo representado, sea en el espacio euclidiano y que se halla directamente relacionada con la operatividad en general y en particular con la operatividad en el terreno espacial (p.347).

En los primeros meses de vida, a pesar de no existir una conciencia de unidad ni de poder hacer representaciones, el o la bebé mantiene experiencias y relaciones con su entorno, al no disponer aún del sistema psíquico, las vivencias se inscriben en el cuerpo en forma de engramas. Al decir de Aucouturier (2004) por un lado encontramos los “engramas de acción, ... ligados al afecto de placer y que ... abren al niño o la niña al mundo de las representaciones inconscientes y a los intercambios con el mundo exterior” (p.31) o por lo contrario los “engramas de inhibición” (p.32), que son engramas dolorosos ocasionando un bloqueo neurobiológico que detiene, inhibe, la circulación de los engramas de acción. Dicho esto, los fantasmas de acción, posibilitan entender la expresión más inconsciente de la acción.

El proceso de identidad y autonomía se elabora por medio de las experiencias emocionales repetidamente vividas en interacción, así como la movilización de la relación

tónico-emocional, la trascendencia de este proceso radica en que permite al niño o niña desarrollar las capacidades intelectuales y afectivas, le proporciona seguridad, favorece el autodomínio, la autonomía, y los elementos de trabajo implicados son de orden perceptual (autoimagen); conceptual (autoconcepto); y emocional (la autoestima) (Lapierre, 2013).

La imagen del cuerpo es definida por Dolto (1984) como la síntesis viva de nuestras experiencias emocionales, interhumanas, repetitivamente vividas a través de sensaciones erógenas electivas, arcaicas o actuales. La imagen del cuerpo es a cada momento memoria inconsciente de toda la vivencia relacional, y al mismo tiempo, es actual, viva, y se halla en situación dinámica.

A continuación, se mencionan una serie de indicadores planteados por Arnaiz (2000) con la finalidad de indagar sobre la imagen corporal en situaciones de juego:

- Juego simbólico: significado simbólico de los objetos según las situaciones y contextos (capacidad de adaptación y creatividad). Asume y desarrolla diversos roles en el juego simbólico. Asume roles opuestos (agresor y agredido, dominador y dominado, padre e hijo...) según las circunstancias o propuestas. Mantiene la comunicación en registro simbólico con los compañeros de juego (distinguir los límites entre realidad y fantasía).
- La expresividad corporal: expresa con claridad lo que le gusta o le molesta y es capaz de contenerse cuando se le exige. Cuando vive situaciones de emocionalidad intensa las expresa con la totalidad del cuerpo. Manifiesta seguridad en las capacidades motoras (equilibrio, desequilibrio, subir, bajar, caer...). Sus movimientos son fluidos y armónicos. Conoce los límites de sus capacidades motoras. Busca ampliar sus habilidades motoras. Vive con tranquilidad las situaciones de riesgo adoptando medidas de seguridad o pidiendo la ayuda necesaria. Vive con placer la actividad sensomotriz vivida individualmente o compartida. Manifiesta resonancia tónico-emocional. Demuestra ser sensible a los sentimientos de los demás.
- La manera de situarse: se sitúa y hace evolucionar la propia acción, en un espacio y tiempo adecuados. Se sitúa adecuadamente ante los límites en el tiempo y hace las transiciones ágiles entre las diferentes actividades. Establece relaciones diversas con los adultos y con los compañeros en forma de contrastes, oposiciones, colaboración, compartir. Acepta propuestas y prohibiciones. Responde de forma adecuada a las provocaciones y agresiones de los otros. Utiliza de forma ágil y eficaz los diferentes espacios que se le ofrecen. Explora con curiosidad y tranquilidad las situaciones nuevas. No demuestra un interés ni rechazo desmesurado por ninguno de los materiales, espacios, tiempos, compañeros o compañeras o adultos.

- Las relaciones corporales: acepta diversidad de contactos corporales con los compañeros o compañeras y los adultos. Ante las situaciones de miedo y/o dolor adopta actitudes serenas y de autoprotección adecuadas. Sus actitudes posturales son relajadas y ajustadas a la situación.

Estos indicadores son concebidos como esquemas de referencia para percibir el proceso personal de construcción de una imagen ajustada y positiva, suelen emplearse como parámetros de evaluación; sin embargo, desde nuestra perspectiva los destacamos como unidades de observación que permiten profundizar la mirada en las actividades habituales de las sesiones de Psicomotricidad.

2. La construcción de la casa: escenario de intersección entre el juego simbólico y el juego de construcción

Considerar el juego de construcción de casas implica cierta complejidad, en el sentido de que su análisis trasciende la construcción en sí y amerita ser pensado desde la intersección entre el juego simbólico y el juego de construcción, debido a que la casa se construye como un espacio para habitar en función de un posicionamiento social. El presente capítulo se centra en la descripción de los juegos de representación (Arnaiz et al., 2001), en primer lugar, abordaremos la categoría de juego simbólico, posibilitado a partir del desarrollo de la función simbólica, con especial énfasis en los juegos de representación de roles y los juegos de construcción. Finalmente, se destaca la sala de psicomotricidad como un espacio privilegiado para el despliegue de las experiencias lúdicas y la expresividad psicomotriz de niños y niñas.

2.1 Juego simbólico o “como sí”

Siguiendo los postulados de Piaget (1959), expresa que este juego tiene sus orígenes en la aparición, desarrollo, y evolución de la función simbólica. Desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, luego del gran estadio sensoriomotor, alrededor de los veinticuatro meses se da un pasaje hacia el estadio pre-operatorio que abarca aproximadamente hasta los siete años, efectuándose el pasaje de una inteligencia meramente práctica a una de carácter representativa (Piaget, 1959; Amorín, 2013).

La función simbólica o semiótica, se trata de la capacidad que tiene el niño o niña de evocar un objeto, una persona o una situación ausente mediante un signo o un símbolo. Este logro marca un antes y un después en el desarrollo cognitivo, ya que inaugura la posibilidad de representar mentalmente la realidad (Piaget e Inhelder, 1997). “La función simbólica no es una función psicomotriz, pero tiene sus raíces en la actividad sensorio-motriz y está ligada estrechamente al desarrollo psicomotor” (Le Boulch, 1995, p.84), en la medida de que el aspecto operativo del pensamiento deriva de la inteligencia sensoriomotriz. Piaget e Inhelder (1997) mencionan que dicha función habilita cinco conductas, de aparición casi simultánea, y que vamos a mencionar de la siguiente manera:

- Imitación diferida: cuando el niño o niña reproduce acciones observadas anteriormente, en ausencia del modelo.
- Juego simbólico o juego de ficción: creando situaciones donde la representación es neta y el significante diferenciado con un gesto imitador, pero acompañado de objetos que se han hecho simbólicos.

- El dibujo o imagen gráfica: en sus comienzos oficia como intermediario entre el juego y la imagen mental, como forma de expresar lo vivido.
- Imagen mental: de la que no se encuentra huella alguna en el nivel sensomotor y que aparece como una imitación interiorizada, permitiendo anticipar y evocar.
- Lenguaje: permite la evocación verbal de acontecimientos no actuales significante diferenciado constituido por los signos de la lengua en vías de aprendizaje.

El acceso a lo simbólico estará impulsado por la frustración ante la separación corporal del bebé y su madre, dicha frustración obligará a una evolución del registro simbólico como forma de satisfacción. Los procesos de simbolización son múltiples y complejos, vinculados en parte al orden de la sustitución simbólica, ciertos elementos o materiales están “cargados de un potencial afectivo que los hace sustitutos o prolongaciones del cuerpo, sirven entonces de un soporte o vector al deseo fusional o agresivo” (Aucouturier, Lapierre, 1980, p.111). Estos elementos son inicialmente simples, como lo es la mirada, voz, objeto, suelo, agua, sonido y luego evolucionan a elementos como la pintura el grafismo, lenguaje; para posteriormente mutar hacia todos los mediadores socioculturales que permiten mantener y diversificar el contacto. Los procesos fundantes del simbolismo, pueden ser clasificados en tres categorías: “La sustitución simbólica del cuerpo del otro, la mediación por prolongación o proyección de su cuerpo y los mediadores socioculturales” (Aucouturier, Lapierre, 1980, p.112).

En ocasiones, el cuerpo del adulto oficia como sustituto, a su continuación, en la medida que se introduce el distanciamiento corporal, el niño o la niña buscará otro elemento y es el o la psicomotricista quien introduce un objeto sustituto cargado de afectividad. Dentro de esta categoría entran los materiales u objetos que, por su consistencia, calor, maleabilidad al entrar en contacto físico; recuerdan el cuerpo materno, buscando el contacto de placer fusional. De igual manera actúan los espacios elegidos por el niño o la niña, por ejemplo, la construcción de la casa, que será abordada en el siguiente capítulo (Aucouturier, Lapierre, 1980).

Siguiendo la clasificación de juego dada por Aucouturier (2004), divide en dos grandes etapas los juegos simbólicos: los juegos simbólicos de aseguración profunda y los juegos simbólicos de aseguración superficial. Aludiendo a los primeros, se desarrollan a partir de los seis u ocho meses hasta los dos o tres años, aunque pueden prolongarse aún más. Vinculados al miedo a perder a la madre y a ser destruidos, el o la psicomotricista propicia el placer lúdico dado a partir de que el niño o la niña se centre en su propio cuerpo, desencadenando juegos como destrucción, envolturas, ocultamiento, persecuciones, identificarse con el agresor, llenar y vaciar o reunir y separar. Dichos juegos, dan paso a los juegos simbólicos de aseguración superficial, que actúan como escudos imaginarios que protegen al niño o niña de los conflictos

menores y más recientes, por lo que tienen una función aseguradora frente a la angustia de castración y la pérdida del objeto-madre, manteniendo la integridad ya adquirida en los primeros años (Aucouturier, 2004).

El juego de “como sí” o también llamado juego simbólico, consiste en evocar una acción extraña al contexto presente, para lo cual el niño o la niña debe poseer cierta representación de su cuerpo, de su ubicación en el espacio, en el tiempo, además de un comienzo de memorización (Cerutti, 1996). Ofreciendo posibilidades inagotables para reconstituir las diversas relaciones y vínculos que entablan las personas en la vida real, ayudándolos también, en el proceso de identificación, y de superación de situaciones difíciles, desagradables y angustiantes (Cerutti, 1996). El juego simbólico permite al infante investir los objetos reales para transformarlos en objetos simbólicos, el placer se desencadena a partir de la vivencia fantasmática más profunda y el acceso a la realidad enmascarada (Arnaiz et al., 2001). Ruiz y Abad (2017) expresan que se puede observar su evolución a través de la diferencia de la conducta simbólica respecto a la conducta patrón, en la medida que la conducta simbólica se nutre de imágenes mentales, el niño o la niña tiene la capacidad de inferir a los materiales cualidades ficticias, llegando a realizar juegos sin objetos.

Por otro lado, Aucouturier menciona que este juego garantiza “expresarse sin temor a la censura; tiene un efecto catártico que permite tener en cuenta la realidad exterior y transformarla a placer según sus fantasías” (2004, p.184). La posibilidad de vivir la fantasía supone para el niño o la niña el principal instrumento para vivir sus miedos (la oscuridad, el lobo, la bruja, el monstruo, catástrofes, etc.) e integrar y enfrentar algunos eventos traumáticos (juegos de poder, enfermedades, el médico, la muerte, la separación, el abandono, etc.), lo que permite disminuir la dimensión traumática de la experiencia, para a continuación, interiorizarse de forma menos ansiosa, lo que posibilita un mejor ajuste a sus posibilidades de relacionamiento (Lapierre, 2013).

Slade (1978, como se citó en Ruiz y Abad, 2017) señala dos tipos de juego simbólico, definidos como “juego personal y juego proyectado” (p.104), con características propias observables en las dinámicas lúdicas. El primero se desarrolla principalmente en el espacio de juego sensoriomotor, siendo la acción motriz acompañada por la representación de un personaje al que se quiere imitar; es un claro ejemplo cuando un niño o niña salta de un espaldar hacia las colchonetas imitando a superhéroes, asociando su proeza al conquistar un logro motor importante. En estas acciones, se suelen añadir disfraces simulados con telas, y un grado de teatralización en el que reproducen los gestos y palabras del héroe elegido; el niño o niña vive el juego como una identificación interpretando con gran convicción y sinceridad. Por

otro lado, el juego proyectado se caracteriza por cierto distanciamiento corporal, siendo los objetos quienes se convierten en los protagonistas de la acción dramática. Es un juego principalmente solitario donde el cuerpo permanece inmóvil, necesitando una gran capacidad de concentración para crear el diálogo de cada personaje con distintos roles; en otras palabras, es el manifiesto del animismo al utilizar muñecos u objetos y darles vida. Es frecuente que este juego se relacione con los juegos de construcción, debido a que construyen casas para sus muñecos y su posterior despliegue simbólico.

La elección de los materiales de la sala de psicomotricidad pretende tener en cuenta los intereses y necesidades de los niños y niñas, siendo infinitamente transformables a tenor de la fantasía; gracias a sus características se han convertido en facilitadores de determinadas vivencias (Sánchez y Llorca, 2008). Estos, aluden metafóricamente al cuerpo maternante, los materiales blandos hacen referencia al pecho materno, la parte suave del objeto madre, infinitamente deformable y fuente ilimitada de satisfacción sensual; mientras que el material duro hace referencia al pezón firme y eréctil, como soporte paternal originario que empuja al niño o niña a actuar para satisfacer su necesidad de placer (Aucouturier, 2004). Generalmente el uso de este puede tener un valor instrumental, afectivo, dependiendo del uso que se le acredite, en ocasiones, los niños y las niñas presentan dificultades para establecer un vínculo persona a persona por lo que el o la psicomotricista inviste y carga afectivamente los objetos para así establecer el vínculo; de igual modo se da a la inversa y el niño o la niña lo utiliza como prolongación de sí (Sánchez y Llorca, 2008).

Dentro de la sala encontramos diversos materiales que permiten vivir situaciones regresivas, aquellos, habilitan a penetrar y sentir el cuerpo contenido, poniendo en manifiesto la necesidad de límites corporales, en algunas ocasiones, los niños y niñas no toleran el contacto de otra persona y buscan en los objetos la sensación de contención física, agradable al tacto, contención física que busca traducirse en contención afectiva (Aucouturier, 1988). A continuación, desarrollaremos la importancia de tres materiales específicos que son frecuentemente utilizados para las construcciones de casas, “permitiendo proyectar el deseo de fusión fuera del cuerpo del otro” (Aucouturier, Lapierre, 1980, p.114).

Los prismas y colchonetas: la riqueza de utilización de estos materiales, oscila entre el montaje del espacio y la imaginación de los niños y niñas. Estos materiales se caracterizan por ser de gomaespuma, voluminosos, con superficies amplias de apoyo, encontrando distinciones en su tamaño y forma, pero con cierta correlación física entre sí, por lo que posibilitan construcciones simétricas. Por otro lado, sus características amplifican el placer sensoriomotor, favoreciendo las vivencias de expresividad motriz (Sánchez y Llorca, 2008).

Las telas: de diferentes colores, tamaños y texturas suponen un rico estímulo a la percepción y al imaginario, fomentando diferentes tactos, efectos y manipulaciones. “La suavidad y flexibilidad de la tela permite realizar caricias sobre el cuerpo, favoreciendo sensaciones de relajación, de calma o suavidad” (Sánchez y Llorca, 2008, p.50), presentando distintas formas de ser manipulada, por ejemplo, brindar sensaciones propioceptivas como balanceos, arrastres, presiones, siendo estas estimulaciones similares a las que brinda el útero materno, reactualizando las primeras situaciones de movilidad y contacto, inscribiendo en el cuerpo nuevas huellas de calma y placer. Podemos evidenciar que las telas “dan forma a las fantasías, permitiendo acotar y adornar casas, camas o mesas; posibilitando un espacio íntimo cuando nos arropamos o escondemos debajo de ellas” (Sánchez y Llorca, 2008, p.51), crear personajes de poder con sus capas y vestuarios, simbolizar leones, animales, príncipes o princesas, brujas, ogros o personajes oscuros. Además, la tela puede ser vivida como una segunda piel, permitiendo dar la sensación de arropamiento, construyendo un límite de protección; esta prolongación de la piel permite entrar en un espacio de intimidad, generando juegos de atrapar, envolver o meter dentro, despertando fantasmas de devoración y desaparición (Sánchez y Llorca, 2008).

Las cajas de cartón: “donde entrar, salir, meter cosas hasta llenarlas para después vaciarlas sacarlas, ...se elaboran conceptos pedagógicos de lleno-vacío o abierto-cerrado” (Sánchez y Llorca, 2008, p.40); siendo un material tremendamente atractivo, sobre todo, para las primeras etapas de la infancia. Generalmente, este material evoca nuestras primeras vivencias, a veces inconscientes de los estados de fusión, de regresión al vientre de la madre y sostenimiento corporal. Particularmente, las cajas, son utilizadas de diversas maneras; muchas veces la caja simboliza la “casa-piel del adulto a la que podemos golpear, rasgar y aplastar” (Sánchez y Llorca, 2008, p.40), actuando como escudo que permite aguantar los golpes sin sufrir y sin limitar el gesto. Al ser de cartón, no muy duras, las cajas pueden desatar en los niños y niñas descargas pulsionales, rompiendo los límites de contención que desencadenan la liberación y desinhibición. Por otro lado, se puede vivir la caja como cárcel, imposible de romper, de salir, un espacio para la representación de una situación o persona que inmoviliza, teniendo dificultades para entrar o salir. Una dinámica de utilización es la posibilidad de utilizar los cartones para construir casas, en las que introducirse y desarrollar roles familiares (Sánchez y Llorca, 2008).

2.2. Juegos de representación de roles

Los juegos de representación de roles, requieren cierto grado de construcción de la propia identidad para poder asumir el papel de un otro. En este proceso, el simbolismo adquiere un carácter colectivo y aumenta la preocupación por la imitación precisa de la realidad (Arnaiz et al., 2001). Según Bruner (1984), el juego colectivo permite a los niños y niñas intercambiar ideas, negociar intenciones y respetar turnos, generando un diálogo con sus pares que favorece la permanencia de la actividad, el desarrollo del pensamiento y el fortalecimiento de los vínculos sociales.

Chokler (s/f) señala que, en estos juegos, los niños y niñas representan papeles sociales, proyectando emociones, saberes, atributos, actitudes y fantasías en diversos roles como los de madre, padre, docente o médico. Esta dramatización les permite poner en escena, vivenciar, controlar y elaborar conflictos imaginarios, por lo que se vuelven “más receptivos a las expresiones verbales y no verbales de los demás, porque logran sintonizarse con sus emociones” (González-Moreno, 2021, p. 311). En un primer momento, los participantes requieren de apoyos externos (objetos o sustitutos de objetos) para sostener el objetivo de la actividad; posteriormente, logran desplegar acciones imaginarias más complejas, guiados por el objetivo compartido (González-Moreno, 2021).

Bruner (1984) destaca que este tipo de juego se desarrolla en un ambiente de seguridad emocional, en el cual pueden explorar los límites de sus acciones y discernir lo que pueden o no hacer; por lo que niños y niñas empiezan a regular su propio comportamiento (planificando acciones y llevando a cabo su plan, anticipando las consecuencias), por lo que “cambian de actitud y consideran la postura de los demás; esto significa que los niños y niñas logran ponerse en el lugar de los otros” (González-Moreno, 2021, p. 309). A su vez, este juego contribuye a la aparición de dos formas de pensamiento: el narrativo, que se manifiesta cuando se recrea mentalmente una historia y la materializa mediante una secuencia de acciones imaginarias y dialógicas; y el reflexivo, que surge cuando, a través de sus expresiones verbales y no verbales, demuestra comprensión de la situación (González-Moreno, 2021).

En síntesis, el juego de roles promueve el cuidado y la prevención de la salud mental en la edad preescolar y, en la etapa escolar, contribuye al desarrollo humano al constituirse en una base de interacción social que otorga significado y sentido a la acción. Esto se refleja en la calidad de las habilidades emocionales, sociales y morales que los niños y niñas construyen en la experiencia lúdica (González-Moreno, 2021).

En torno a este juego, se vincula la asunción de comportamientos masculinos y femeninos, observando la influencia de agentes sociales que hacen que los modelos culturales

sean asimétricos, Lesbegueris se refiere a ello en relación a cómo “la perspectiva de género va a destacar en primer término la existencia de una interpretación simbólica de la diferencia sexual, dando visibilidad no solo a la diversidad cultural sino a las desigualdades sociales” (2020, p.147). Los roles y estereotipos asignados genéricamente por la cultura son reinterpretados desde los propios códigos y maneras de autoperibirse y constituyen una necesidad vital de expresión, por lo que la práctica lúdica debe ser analizada tomando en cuenta los discursos que la sostienen en el contexto capitalista, dado que los significantes que organizan la vida social son de naturaleza patriarcal y colonial (Lesbegueris, 2020). En este sentido, desde una perspectiva social el juego implica gestar y ensayar lúdicamente diversas posiciones sociales que organizan la vida social, siendo tres dimensiones generadoras de desigualdad, como lo es el género, la clase social y la etnia, en tal sentido el juego no es neutral e ingenuo en lo que respecta las relaciones de poder que allí se manifiestan.

2.3. Juegos de Construcciones

Entendemos por juegos de construcción “aquellas actividades en las que el niño o la niña manipula, estructura y representa por medio del material concreto” (Cerutti, 1996, p.48). El objetivo fundamental de las construcciones es que el niño o niña establezca en ellas el juego simbólico, por lo que el o la psicomotricista buscará potenciar el investimento de los materiales a través de la comunicación y creación de la dimensión del “como si” (Arnaiz et al., 2001).

Recordando los postulados de Piaget (1959), quien clasifica los juegos en juegos de ejercicio, juegos simbólicos y juegos de reglas, correspondiente a los tres niveles de inteligencia; es significativo que los juegos de construcción constituyen una categoría intermedia y específica dentro de la evolución lúdica, situada entre el juego de ejercicio y el juego de reglas, y se vinculan estrechamente al desarrollo de la inteligencia representativa y operatoria. Construir con el material supone una construcción espacial como temporal, pero también una construcción a nivel del imaginario del niño o niña (de León et al., 2000).

Es importante plantear dos expresiones en torno a las dinámicas de construcción, por un lado, transformación y por otro marco constante. En relación a la primera, así como el los niños y niñas construyen, también destruyen, lo que deviene en un elemento transformador en la medida en que se puede volver a construir, este interjuego de un todo que se construye con partes y las partes constituyen un todo, permiten descubrir las invariantes y las transformaciones, ayudando a desarrollar una percepción cada vez más ajustada en su hacer-práxico. Todo ello se desarrolla en un marco constante, debido a que el material de la sala está pensado para que, a pesar de las destrucciones, se mantengan las unidades indestructibles,

que permanecen invariables en su forma y por supuesto el dispositivo de la sala que es sostenido por el o la psicomotricista y sus reglas (de León et al., 2000).

Evolutivamente, en un principio, el niño o la niña no construyen espacios para jugar, sino que buscan espacios-nidos donde ocultarse y acumular material. A continuación, comienzan a hacer construcciones lineales (un prisma al lado de otro), siendo común que se invista el material como camas para descansar o evocar escenas familiares. En una etapa posterior aparecen construcciones en ortogonalidad, que permitirá realizar construcciones en un principio en forma de cuadrado y luego más evolucionadas para utilizarlas como casas (Arnaiz et al., 2001). A partir de los tres años aproximadamente, comienzan a construir en simetría, al asumir el eje corporal y sus dos hemicuerpos idénticos, es decir, la integración del esquema corporal lateralizado (Aucouturier, 1988).

En este espacio, el niño o la niña pone en manifiesto sus destrezas grafomotoras, sus habilidades manipulativas y su capacidad creativa; los diferentes materiales posibilitan el desarrollo de dichas habilidades y el acceso a conceptos pedagógicos como los colores, los volúmenes, la cantidad, la simetría, la igualdad, etc. (Sánchez y Llorca, 2008).

La mayor parte del material de la sala puede ser utilizado para construir, lo que amplía la experiencia que se tiene sobre los objetos y con ello el conocimiento lógico-matemático, es en la manipulación y la acción sobre los objetos que permite al niño o niña obtener información mediante abstracción reflexiva (Cerutti, 1996). Los materiales que se pueden ofrecer en el espacio de distanciación para la construcción pueden ser legos, ladrillos de cartón o madera de diversas longitudes, formas y colores. En un comienzo es frecuente que no haya un proyecto definido y se limiten a juegos pre-simbólicos, una vez ya han manipulado el material rápidamente buscan el equilibrio, apilan las piezas buscando la verticalidad, a continuación, aparece la simetría como manifestación de su identidad adquirida, finalmente el proceso continúa con construcciones cada vez más complejas (Sánchez y Llorca, 2008).

2.4. Un lugar para habitar el juego: la sala de psicomotricidad.

Desde una perspectiva clásica, la práctica psicomotriz ha sido tradicionalmente vinculada a un escenario específico, la sala de psicomotricidad. Sin embargo, la experiencia de intervenciones psicomotrices en nuestro país ha permitido reconocer otros espacios cotidianos por los que transitan las infancias. Estos ámbitos, aun cuando no presentan las características propias de una sala, ofrecen la potencialidad para intervenir y acompañar el desarrollo infantil desde una mirada psicomotriz. No obstante, este apartado se centra en el análisis de la sala de psicomotricidad desde la perspectiva de Aucouturier (2004), con el objetivo de aportar

fundamentos teóricos que enriquezcan la comprensión del juego de construcción de casas en este contexto.

La sala de psicomotricidad es un “espacio simbólico asegurador y de sostén que representa el cuerpo de la madre y en el que cada niño o niña puede vivir su expresividad psicomotriz” (Aucouturier, 2004, p.133). En la actualidad, caracterizada por la aceleración, la inmediatez y la escasa disposición para la escucha (Bauman, 2003), ofrecer un espacio privilegiado para las infancias se vuelve una necesidad impostergable; los niños y las niñas requieren de entornos que les permitan desplegar sus potencialidades sin quedar subordinados a las exigencias y ritmos de la vida adulta. En este marco, la sala de psicomotricidad se constituye como un lugar especialmente diseñado para propiciar la expresión, el movimiento y el juego, reconociendo la importancia de la infancia como etapa fundante del desarrollo humano. La sala se constituye por determinado espacio físico y materiales, pensados y cuidados para la exploración, la simbolización y la construcción de vínculos, convirtiendo así un escenario privilegiado donde el juego adquiere un valor central (Cerutti, 1996). Durante una sesión de psicomotricidad los niños y niñas despliegan diferentes juegos dependiendo de sus disponibilidades motrices, la etapa cognitiva que transite, contenidos propios del momento de desarrollo psicosexual por el que atraviesa, por lo que sus juegos fluctúan de uno a otro (de León et al., 2000).

La práctica psicomotriz de Aucouturier (2004) es creada como un dispositivo que busca favorecer los siguientes objetivos: favorecer el desarrollo de la función simbólica, propiciando el pasaje de distintos niveles de simbolización que va del placer de hacer al placer de pensar; favorecer el desarrollo de los procesos de aseguración frente a las angustias a través de las actividades motrices; y favorecer el desarrollo del proceso de descentración que permite el acceso al placer de pensar y el pensamiento operatorio. Dicho planteamiento enmarca la evolución de la expresividad motriz dentro de un dispositivo espacio-temporal particular.

En el dispositivo psicomotriz, identificamos tres espacios, siendo estos, el de placer sensoriomotor, el de juego simbólico y el de representación. Al momento del juego simbólico en este caso, las construcciones edificadas están principalmente constituidas por prismas voluminosos, colchonetas y telas, invistiendo plenamente el espacio sobre el plano emocional e imaginario. Mientras, en el espacio de representación sus leyes condicionan tal investimento, tomando distanciamiento emocional para así poder representar lo vivido (Aucouturier, 1988). Es en esta observación, la distinción de las construcciones desplegadas en el espacio de juego simbólico y el espacio de representación.

3. El juego de construcción de la casa desde la perspectiva psicomotriz

En el siguiente capítulo analizaremos el juego de construcción de casas, con los distintos simbolismos que despliega este espacio. En primera instancia abordaremos a la casa pensada como metáfora del cuerpo; a continuación, abordaremos distintos indicadores de observación en torno a la construcción de las casas, clasificando dos perspectivas, por un lado, la observación en las posibilidades constructivas de la casa y, por otro, la casa pensada como soporte del juego simbólico. Para finalizar, analizaremos el valor del juego de construcciones para la práctica psicomotriz, enfatizando en las características de nuestra mirada en torno a este juego en específico.

3.1. La casa como metáfora del cuerpo

La casa y su simbología ha sido un tema abordado por diversas disciplinas y corrientes de pensamiento, tanto filosóficas, psicoanalíticas, antropológicas; de igual modo, en el campo de la Psicomotricidad adquiere una relevancia particular, siendo un referente frecuente de análisis e intervención. Desde la filosofía, la casa es considerada como un lugar poético y simbólico donde nace la relación entre intimidad, imaginación y recuerdos, “la casa es nuestro rincón del mundo, nuestro primer universo” (Bachelard, 1994, p.34). El hecho de pensar en la casa, invita a la imaginación a “construir muros con sombras impalpables, confrontarse con ilusiones de protección o, a la inversa, temblar tras unos muros gruesos y dudar de las más sólidas atalayas” (Bachelard, 1994, p.35).

Bachelard (1994) menciona que todo espacio realmente habitado lleva como esencia la noción de casa. Esta afirmación nos invita a preguntarnos: ¿qué significa casa?, ¿qué implica habitar un espacio? Según la Real Academia Española (2024), casa se define como “edificio para habitar”, mientras que habitar es “vivir o morar”. En este sentido, es pertinente plantear la diferencia entre ocupar un espacio y habitarlo, no es lo mismo estar en un rincón que transformar ese rincón en un refugio. El espacio se vuelve habitado cuando se carga de vivencia, cuando adquiere un valor simbólico que lo convierte en casa (Calmels, 1997). Esto ocurre, por ejemplo, cuando el cuerpo se acurruca en un rincón buscando soledad, quietud y ensueño. Habitar, entonces, implica una apropiación subjetiva del espacio, en la que el cuerpo y la emoción otorgan sentido y pertenencia.

La casa, se convierte en una representación proyectada de la unidad corporal construida desde el placer sensomotor y sus envolturas cinestésicas y sensoriales, “la casa es una metáfora del cuerpo en relación con su entorno” (Aucouturier, 2004, p.178), por lo que

simboliza la historia de placer y displacer vivida a través de las experiencias del cuerpo, en tal sentido, Aucouturier expresa que los niños y niñas “solo construyen lo que pueden destruir” (2004, p.177), por lo que se utiliza dicho juego como vehículo, cuando un niño o niña se enfrenta con sus posibilidades o dificultades y desborda el campo habitual con imágenes y representaciones, pudiendo gestionar nuevos modos de sentir, pensar, y habitar su cuerpo (Fernández, 2008). De acuerdo a los postulados de Aberastury, expresa que “la casa es la representación del yo corporal y de sus relaciones de objeto” (1961, p.22); en definitiva, la casa construida no es solo un medio de expresión, sino una auténtica proyección del cuerpo, una representación de sí mismo (Calmels, 1997).

Para Aucouturier, la casa simboliza un recinto protector contra la pulsionalidad de los fantasmas de acción (2004). “Es el resultado de las sucesivas representaciones de todos los envoltorios mencionados al hablar de la representación de uno mismo” (Aucouturier, 2004, p. 177). Por su parte Aucouturier y Lappierre mencionan que “La casa es un lugar de seguridad, sustituto de ese otro lugar de seguridad que era el cuerpo de la madre, ... un cuerpo simbólico” (1985, p.120), cuerpo en el cual se puede penetrar y expresar el fantasma de fusionalidad activa y a su vez salir expresando su deseo de liberación e identidad. La metáfora del vientre materno como la primera casa del bebé es un recurso frecuentemente utilizado socialmente, por lo que nos preguntamos: ¿Es allí dónde surge la necesidad de sentirse contenido? Para ello, Aucouturier (2004) menciona que el feto necesita la continuidad de un “envoltorio maternal” satisfactorio para la maduración de las funciones biológicas y sensoriomotrices. Durante la gestación, el feto vive intensas interacciones sensomotrices que lo mantienen protegido, sintiéndose bien sostenido y envuelto en el líquido amniótico, con una constancia térmica; permanece constantemente con la espalda redondeada y; oye los ruidos deformados del latido cardíaco, la respiración y la voz de su madre. Flotando, el futuro o futura bebé está en constante movimiento, porque su madre se mueve, las posturas del cuerpo de la madre, sus desplazamientos y sus movimientos provocan contracciones y distensiones regulares en el útero que, a su vez, provocan por la diferencia de presión, una estimulación de la piel.

Gracias a la calidad de la envoltura y la interacción con los objetos externos al útero, el feto logra engramar una multitud de sensaciones agradables, conformando lo que Aucouturier denomina “núcleo de sensaciones” (2004, p.23), interiorizadas en todas las funciones corporales maduras. Este núcleo constituye un esbozo de unidad que se va reforzando durante todo el embarazo, permitiendo así plantear la hipótesis de la existencia de un yo prenatal.

Durante el proceso de nacimiento, el o la bebé tendrá que asumir ciertas funciones que antes eran aseguradas por el cuerpo materno, por ejemplo, la regulación de la temperatura. “En

el momento de nacer, el recién nacido se encuentra inmerso de pronto en un torbellino sensoriomotor: pasa de un medio acuático, casi sin gravedad, en el que se encontraba arropado, sostenido continuamente, a un medio aéreo” (Aucouturier, 2004, p. 27); podemos imaginar el vacío a su alrededor y el peso que le oprime la penetración del aire en las vías respiratorias, el dolor provocado por la luz, los ruidos, el frío, la sensación de hambre o los movimientos descontrolados de sus miembros. En tales condiciones, se vuelve primordial vivir el sentimiento de protección para sentir la continuidad del equilibrio biológico que había desarrollado durante la fase prenatal (Camps, 2013).

El recién nacido se encuentra de forma intempestiva con esta necesidad vital de ser envuelto, contenido, sostenido, para que sea soportable esta angustiada pérdida de límites, de resistencia a los movimientos, de presiones contra la piel (Winnicott, 1993). La madre o figura de cuidado garantiza la satisfacción de esta necesidad y, por tanto, de calmar la angustia. El o la bebé y su madre o cuidador interactúan y se interestructuran en un diálogo tónico, a partir de un intercambio corporal de información, expresado en estados de tensión-distensión muscular, que reflejan sensaciones de placer-displacer y provocan reacciones de acogida-rechazo en la díada. (Camps, 2007).

La calidad de los comportamientos maternos como el alimento, abrazos, caricias, presiones, masajes, arropamiento o la voz, definen lo que Winnicott (1971) denomina “madre suficientemente buena”, por sus aptitudes psíquicas ajustadas, desarrollando tres ejes centrales: sostenimiento, manipulación y presentación de objetos. La calidad de contención por parte de la madre o figura de cuidado será fundamental frente a las angustias primitivas por las que se sientan invadidos. El o la bebé vive en su cuerpo sensaciones de trocamiento, desmantelamiento, licuefacción, que se transforman en angustia si las sensaciones corporales no son contenidas. La repetición de estas experiencias, pueden a la larga fracturar e impedir la construcción de una envoltura sólida y fiable, y su representación ulterior; por tanto, pueden impedir la estructuración identitaria (Camps, 2013).

Por otro lado, Oiberman (2008), afirma que por más rico que sea ese contacto, nunca podrá cubrir la totalidad de la superficie del cuerpo del bebé ni mantenerse sin interrupción, como ocurría cuando estaba en el útero. Es por ello que la madre ofrece, en su lugar, estos otros modos de comunicación y el o la bebé, a través de sus posibilidades psíquicas, tratará de llenar esos vacíos.

El tacto es el sentido más maduro en el momento del nacimiento (Rebollo, 2007), a partir del diálogo corporal se establece una unidad dual, por ello el o la bebé, construye una piel propia a partir del contacto piel a piel. Las sensaciones cutáneas, el entorno sonoro y olfativo,

al unirse a la propia actividad exploratoria, participan en la eclosión del sentimiento de una diferencia entre interior y exterior. Este sentimiento de límite se traduce por una representación del yo corporal muy primitivo, más o menos en forma de envoltura, muy lejos aún de un esquema corporal bien integrado. Anzieu (1987) ha conceptualizado este inicio de representación con el nombre de Yo-Piel, o de envolturas psíquicas, designando una "figuración" de la que los y las bebés se sirven para representarse a sí mismo como Yo que alberga los contenidos psíquicos, a partir de su experiencia de superficie del cuerpo. Cabe destacar la función de la piel en la constitución de los límites corporales, debido a que ocupa toda la superficie del cuerpo y remite al concepto de envoltura, una envoltura asociada etimológicamente a las primeras etapas evolutivas del bebé (Camps, 2013). Posteriormente observaremos cómo la representación de las paredes de la casa hace alusión a la piel y la estructuración del esquema corporal. Estas experiencias corporales, van a ser resignificadas por la interacción con el entorno y, posteriormente, con la adquisición de la capacidad simbólica, serán representadas nuevamente de un modo abstracto transformándose en fantasías, símbolos y pensamientos.

Por otro lado, el espacio, no es inicialmente un orden objetivo entre las cosas, sino una cualidad subjetiva que las cosas adquieren en su relación con el propio cuerpo. Las primeras construcciones habitables están estrechamente vinculadas a la experiencia corporal, permitiendo vivenciar la noción de continente y contenido, y la dialéctica entre el adentro y el afuera (Wallon, 1978). La casa es el primer lugar habitado, el primer entorno físico de exploración, que aparece después, o al mismo tiempo, que la vivencia del propio cuerpo. La relación entre el espacio corporal y el espacio habitado está profundamente cargada de afectividad: la historia vivida deja huellas en el cuerpo, en forma de engramas de acción, y también lo hacen los lugares donde esa historia se despliega. Por ello, construir la casa no es un medio, sino un fin en sí mismo (Calmels, 1997).

Calmels (1997), denomina "topografía vivencial" (p.15) a la descripción de las zonas de la casa a partir de la experiencia vivencial. "El conocimiento del espacio requiere del cuerpo y de la gestualidad" (Calmels, 1997, p. 26), los niños y niñas van a ir habitando el espacio a través de sus movimientos y juegos con los objetos. A continuación, mencionaremos las siguientes zonas:

- El rincón o espacio sagrado: puede ser vivido como refugio, isla, celda o mirador. Como celda, el rincón se vive como prisión, ejemplificado en el clásico castigo de "mandar al rincón". Experimentando el retiro de la mirada propia y ajena, quedando expuesta la espalda, vinculada a la sensación de peligro. Como mirador, el rincón se busca como

sostén del cuerpo que observa, adoptando una actitud de alerta, el cuerpo se tensa y se flexiona mientras observa el accionar de los demás. Como refugio, el rincón aparece en la búsqueda de soledad e inmovilidad, generando sensaciones de una casa envolvente y tranquilizadora. Como isla, el rincón se transforma en un espacio de protección frente a un grupo que puede ser vivido como amenazante.

- El centro: se caracteriza por ser un espacio impersonal, no protegido, por ejemplo, en situaciones donde los niños y niñas evitan la mirada cara a cara, evitan el espacio vacío del centro.
- Las paredes: en nuestra cultura, es frecuente que busquen la cercanía a las paredes ante un mayor sentimiento de comodidad y seguridad.
- El techo: la búsqueda de la altura o incluso la exploración del espacio alto tirando cosas, muestran un deseo de expandirse, tiene el sentido de proyectarse, asociado al deseo de crecer (Ruiz y Abad, 2017). Quizás el hecho de elevarse, sea trepando o subiendo a un cubo alto, se pongan en juego dos sentires como el temor y la alegría, entre las que se establece una lucha interna que cuando se conquista el dominio de este plano alto, “gana” la alegría por la nueva afirmación del cuerpo en ese nuevo lugar. Lo importante, es la recepción del espacio de caída cuando el objetivo es lanzarse al vacío y caer, su posicionamiento se organiza en función de la recepción, que debe ser segura y confortante.
- El suelo: la base, superficie que privilegia la función de sostén y apoyo.
- La puerta: oficia como el límite entre adentro y afuera, lugar de conexión o desconexión con el entorno y los otros.

La presencia de las manifestaciones corporales son la prueba de la existencia del cuerpo, es a partir del contacto, los sabores, la actitud postural, la mirada, la escucha, la voz, la mímica facial, los gestos expresivos, las praxias, etc., es que el cuerpo sabe de sí (Calmels, 2009). Entender estas manifestaciones en la vida cotidiana nos facilita comprender cómo el niño o niña se va apropiando del espacio.

Para finalizar, reflexionaremos sobre la correspondencia entre habitar el cuerpo y construir la casa, al sumergirnos en el término habitar, nos lleva a asociar otras palabras como hábitos, habitación, habilitación, incorporación, construcción, apropiación, permanecer, residir, abrigar, cuidar; por lo que nos cuestionamos ¿Qué implica habitar el cuerpo?, ¿cuál es el sentido de habitar de la persona? En primer lugar, implica una construcción, aquello que debe ser construido, es lo que no está garantizado desde el inicio, esta construcción corpórea acontece como efecto del lenguaje, es decir, que el soporte biológico deberá ser recibido en el

orden del lenguaje, haciendo del cuerpo una superficie de inscripción (Brukman, 2011). El cuerpo no se hereda de manera directa, sino que es resultado de un proceso de intercambio que conduce a su apropiación y dominio; de este modo, el recorrido de constructividad corporal permite que, a partir de heredar un organismo, lleguemos a constituir un cuerpo y habitarlo (González, 2022; Calmels, 2003). “No habitamos porque hemos construido, sino que construimos y hemos construido en medida que habitamos, es decir, en cuanto que somos los que habitan” (Heidegger, 2001, p.110, citado en Ruiz y Abad, 2017). El habitar y construir están estrechamente vinculados con el pensar; porque, al igual que pensar, el construir le da apertura al ser, crea un mundo, un espacio habitable, y en el propio habitar es que se le da sentido al espacio.

3.2. Observación psicomotriz del juego de construcción de casas

A continuación, identificaremos autores propios de nuestra disciplina que han encauzado distintos indicadores de observación en torno a la construcción de las casas. Dichos indicadores son utilizados como orientaciones, que deben ser analizadas a la luz de otros elementos de la expresividad psicomotriz y la historia personal del niño o la niña; en la actualidad aún no brindamos con suficientes lineamientos para clarificar la clasificación de las construcciones.

Observación de las posibilidades constructivas en relación a la casa

Para Aucouturier (2004), las construcciones representan la posibilidad de unir y alinear objetos, permitiendo llegar a la reflexión sobre el deseo de realización de un proyecto y su posible ejecución. El lenguaje que se utiliza en las construcciones, es un lenguaje espacial, ejecutado entre formas, medidas y distancias. Construir favorece el acceso al pensamiento operatorio en la medida que niños y niñas se quedan en el exterior de la construcción y son capaces de observar y hablar sobre ella de acuerdo con sus parámetros cognitivos (Sánchez y Llorca, 2008).

En relación a la sala de psicomotricidad, la mayoría de las construcciones se dan al final de la sesión, por lo que las construcciones más estables y complejas exigen cierta calma y actitud perceptiva. En ocasiones, los niños o niñas logran cierto grado de evolución del juego que permite retomar las construcciones al inicio de la sesión, reacomodarlas y perfeccionarlas, para continuar con el juego simbólico ya establecido.

A continuación, brindaremos los aportes de Muniáin et al. (2000) en torno a las distintas modalidades de casas que se puedan observar:

- Configuración evolutiva: construcciones horizontales (en forma de cuadrado, rectángulo, o camino), horizontal con espacios internos (más o menos vacío y con aparición de la puerta), construcciones verticales (apilamientos más o menos organizados), y vertical con espacio interior (añadiendo ventanas, puerta, techo). Para los niños y las niñas lo esencial es que este espacio se encuentre cerrado, son preferentemente construcciones voluminosas, pero en caso de que falten materiales, en un estadio posterior sus límites topológicos se simbolizan de forma simple como por ejemplo una línea en el suelo, cuerdas, palos, etc. (Aucouturier, Lapierre, 1980).
- Dependiendo del constructor y el número de participantes: aquellas realizadas por el niño o la niña, ya sea de forma grupal o individual; o en cambio propuestas por el o la psicomotricista.
- Función de la construcción: independiente de los significados simbólicos que el niño o niña le acredite las construcciones pueden ser castillos, prisión, hospital, casa, medios de transportes (autos, aviones, barcos), entre otros. Por su parte Calmels (1997) menciona las guaridas y las trincheras de carácter infranqueable por el adulto.
- Configuración espacial: casas pequeñas, casas-cueva o rincones pequeños donde el cuerpo se introduce sin más espacio, o casas grandes que pueden ocupar hasta un tercio de la sala en el espacio de juego simbólico; en estas últimas Calmels (1997) menciona la necesidad de ampliarlas para compartir el espacio con otros y salir de su egocentrismo.
- Por su solidez o fragilidad: construcciones simétricas, de aspecto organizado, o, por lo contrario, inestables, desorganizadas. Sánchez y Llorca (2008) mencionan al respecto que la simetría y solidez en una construcción, podría manifestar equilibrio emocional y la expresión de una base segura; mientras que aquellas construcciones desorganizadas y frágiles, podrían inferir inestabilidad en la construcción de la personalidad.

Por otro lado, Calmels (1997) ofrece una clasificación particularmente esclarecedora al distinguir tres representaciones principales sobre la casa en particular: el dibujo (que no abordamos en este apartado, aunque desempeña un papel fundamental en su estudio), las construcciones no habitables o tridimensionales a pequeña escala, y las construcciones habitables. En relación a las dos últimas, desde la perspectiva de este trabajo, consideraremos como habitables a los dos tipos, en el sentido en que permite desplegar el juego simbólico y por ello, se le otorga habitabilidad; por lo que realizaremos la distinción entre construcciones

tridimensionales a pequeña escala y construcciones tridimensionales. A su vez, analizaremos la relación que guarda el juego de construcción con aspectos del desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

Por su parte, las construcciones tridimensionales a pequeña escala, se vinculan principalmente con la praxia constructiva, las cuales requieren el manejo de la coordinación óculo–manual y de la función perceptivo-motriz vinculada a “la posibilidad de reproducir modelos en el espacio gráfico y en el espacio tridimensional a pequeña escala” (Bender, 1972; Bergès y Lézine, 1981). En casos de dificultades visuoespaciales y manipulativas, podemos intervenir al construir en conjunto con el niño o niña, mediante señalamientos o cuestionamientos al comparar tamaños del material, la utilización de diferentes planos; de forma que evolucione al crear espacios y conseguir el equilibrio (Sánchez y Llorca, 2008).

En el caso de las construcciones tridimensionales, requieren de una constante referencia al cuerpo, porque es en ellas, donde el niño o la niña va a entrar y salir (Calmels, 1997). Debido a esto se pone en juego la praxia somatoespacial, al decir de Bergès y Lézine (1981) es definida como los gestos y movimientos complejos que se realizan con el cuerpo en el espacio, así como la somatognosia o esquema corporal, entendida como el conocimiento y reconocimiento de las diferentes partes del cuerpo, su posición relativa en el espacio y su relación con los objetos (de Ajuriaguerra, 1980).

De este modo, la actividad gnosopráxica que emerge en el juego de construcción, donde la representación del cuerpo en el espacio cobra particular importancia en las praxias, pues estos movimientos resultan del procesamiento de información proveniente del medio y del propio cuerpo (de Pena y Diez, 2023), constituye un indicador privilegiado para el análisis de la estructuración psicomotriz, al evidenciar si las funciones se encuentran implicadas, por ejemplo, construyendo estructuras sumamente desorganizadas y frágiles.

Siguiendo esta línea, los postulados de Aberastury (1961), permiten ampliar la mirada sobre las distintas construcciones que se pueden edificar en la sala. Tras la dificultad en encontrar bibliografía específica que aborda este tema utilizaremos algunos elementos extraídos de este test para poder pensar el paralelismo entre las piezas de madera del test y los materiales de la sala de psicomotricidad, en un intento de comprender, por ejemplo, en por qué los niños y las niñas incluyen o no puertas, por qué se esmeran en la elaboración del techo o, en cambio, lo omiten, o por qué las paredes pueden adquirir un carácter de fortaleza impenetrable. A partir de la experiencia acumulada durante los años en los que desarrolló abordaje terapéutico e investigaciones con niños y niñas en el campo del psicoanálisis, desarrollo valiosas interpretaciones a partir del material el “Juego del Constructor Infantil

Privilegiado” (p. 13), utilizándolo como instrumento diagnóstico. Este test, es utilizado en niños y niñas a partir de los 5 años de edad cronológica, cuyo material se constituye por una serie de piezas encastrables de cartón que permiten la construcción de casas a pequeña escala; encontrando bases de madera con orificios, una serie de palos de diferentes alturas, puertas, ventanas, paredes, techos y rejas. Posteriormente, Abuchaem y Rahal (1986) retoman estas investigaciones y las profundizan, dando continuidad a la línea de estudio iniciada por Aberastury, ya que su análisis constituye el antecedente más antiguo hallado sobre esta temática. Siguiendo los postulados de Abuchaem y Rahal (1986) mencionaremos brevemente el sentido de cada elemento que participa de la construcción:

- Utilización y significado de los palos o parantes acanalados: Palos desparejos rodeado de palos parejos, reflejan una deformación del esquema corporal en relación con el acortamiento o alargamiento de los miembros. El uso de los palos acanalados está relacionado con el manejo de la agresión.
- Utilización y significado de las paredes: Las paredes tienen diferentes significados, “desde la perspectiva del esquema corporal, las paredes representan la proyección de la capa más externa de él” (Abuchaem y Rahal, 1986, p. 62). La piel, es en realidad, el envoltorio más externo del cuerpo y el que marca tajantemente el límite desde donde empieza el cuerpo y donde termina el espacio ambiental. Por otro lado, las paredes de una construcción sirven para detectar qué tipo de relación tiene con su mundo externo e interno.
- Utilización y significado de las puertas: simbolizan la comunicación del sujeto con el mundo, dicha comunicación indica también buena permeabilidad con el mundo interno. Se observa, además, el número de puertas y su ubicación. Calmels (1997) expresa que muchas veces es representada sólo por el marco, es decir, por el umbral; “la puerta es el lugar de la casa que se golpea para poder entrar, ...límite entre el yo y el otro” (Calmels, 1997, p.47)
- Utilización y significado de las ventanas: representan un tipo especial de comunicación con el mundo: la visual; el sujeto puede ver y ser visto pero no entrar en contacto físico con el mundo. Se observa el número de ventanas y su ubicación.
- Utilización y significado de las rejas: Se vinculan a los mecanismos defensivos ante la necesidad de enfatizar en los límites.
- Utilización y significado del techo: Las construcciones del techo sirven para detectar dificultades de aprendizaje, principalmente las relacionadas con inhibiciones. Los niños

o niñas que presentan impedimentos en su construcción, en el sentido de estando en el aire o con remiendos.

- Utilización y significado del sobretecho o techo a dos aguas: Simboliza la problemática actual del sujeto. El techo a dos aguas representa las defensas más recientes y las que se derrumban en primer lugar cuando se rompe el equilibrio de un conflicto emocional.

Compartimos la perspectiva de Calmels (1997), al vincular algunos elementos y su simbología con construcciones en la sala, refiriendo que los materiales aportados por el o la psicomotricista (telas, sogas, cartones, etc.) permiten construcciones distintas, y por lo tanto pueden presentar un significado simbólico general y particular, que, al citarlo desprendido del método utilizado y del proceso diagnóstico global en que está inserto, perdería validez. Aun así, consideramos que esta herramienta agudiza la mirada en el tema, y podría ser de valor si el o la psicomotricista presenta la información pertinente en relación al niño o niña.

La casa como soporte del juego simbólico

Dentro de la complejidad que mencionamos anteriormente sobre la intersección de juegos de construcción con el juego simbólico, podemos afirmar que los niños y niñas construyen “un entorno creado y decorado como escenario de la habitabilidad” (Ruiz y Abad, 2017, p. 83) para desplegar su expresividad psicomotriz. En la sala de psicomotricidad, el juego de construir casas surge a partir de dos situaciones, por un lado, la necesidad de crear refugios donde ocultarse y descansar, o, por otro lado, como escenario de un juego de roles que recrea dinámicas por ejemplo familiares. En el juego de la casa como refugio se despliega el juego casa-escondite, y se manifiesta con más intensidad en edades de 0 a 3 años, siendo sus condiciones escasas, solo basta en lograr convertir un lugar de intimidad, oculto de la mirada de otro (Ruiz y Abad, 2017). Estos juegos son universales independientes de las influencias culturales, su actividad favorece el proceso de separación-individuación, conquistando así su identidad y autonomía (Serrabona, 2019).

Mientras que, para los juegos simbólicos, necesariamente el juego de roles, construyen espacios cuyos significados simbólicos cambian, como por ejemplo escenarios en torno a la vida cotidiana, jugando la vivencia en el propio hogar, los roles maternos y paternos, la escuela, etc.; como lugar reparador, como hospitales, veterinarias, etc.; fantasiosos, al crear castillos, palacios; permitiéndoles vivir distintos sentimientos de protección, seguridad, cuidados, sumisiones, poder, entre otras; al asumir distintos roles y sus respectivas identificaciones.

Su desarrollo dependerá de la disposición de los espacios, materiales, compañeros o compañeras de juego, aunque ya sabemos que tampoco es imprescindible, ya que para jugar

solo es necesario el deseo de hacerlo. El nivel superior del juego simbólico es cuando se acuerda una diferenciación de roles entremezclados y una secuencia lógica de acciones, donde cada niño o niña realiza una labor cooperativa de acuerdo al papel que representa (Ruiz y Abad, 2017).

Consideramos de gran interés la observación realizada por Muniáin et al. (2000) en relación a las casas como lugares de refugio y punto de partida hacia el exterior, realizando un análisis de las actitudes de los niños y niñas, distinguiendo cuatro tipos de manifestaciones diferentes: los que juegan dentro de la casa y salen de ella indistintamente, los que nunca entran y los que nunca salen de ellas.

La casa posibilita la existencia del sujeto, es por ello que también simboliza la vida; debido a esta vinculación en torno a la vida biológica, se despliegan situaciones de juego al aparecer la supervivencia, salud, alimento o cobijo. En esta línea, se observan como conductas esperables, aquellas situaciones en las que se habita la casa, entrando y saliendo sin dificultad para jugar; infiriendo que podría significar una vida afectiva positiva, tener vínculos afectivos sólidos, confiar en los demás, disfrutar el contacto corporal, tener confianza para depender de otros en situaciones determinadas, realizar identificaciones claras y determinadas, sentir placer y seguridad, etc. Cuando los niños y niñas juegan dentro de la casa, se podría vincular con la expresión de identidad, sensación de seguridad y libertad, capacidad para recibir en casa sin sentirse invadido (dejar pasar a otros u otras), poder escaparse, ser autónomo, tener deseos de crecer y ser mayor, tener la capacidad para superar frustraciones, aceptar las normas, etc. (Muniáin et al., 2000).

Señalan como anómalas las conductas que manifiestan aquellos niños y niñas que no habitan sus construcciones, aquellos o aquellas que no entran podría significar carencias vinculares, desconfianza, rechazo del contacto corporal, tener identificaciones frágiles o inadecuadas, etc. En el otro extremo, no salir nunca del refugio podría vincularse con dificultades de identidad, miedo a ser independiente y autónomo, miedo a crecer, inseguridad, aislarse por temor a ser invadido si recibe a alguien en la casa, etc. Observando situaciones de carencia que son jugadas por los niños y niñas en situaciones de muerte biológica como hambre, enfermedad, intemperie, que dejan a ver situaciones de indiferencia, carencias de vínculos, desconfianza, sufrimiento (Muniáin et al., 2000).

Por su parte, Aucouturier (2004), expresa que es de gran importancia observar los siguientes elementos en relación a la simbología de las casas construidas en la sala de psicomotricidad, entendiendo que converge las dos modalidades de observación, por un lado,

el proceso de construcción de la casa en sí y por otro el juego simbólico que se despliega dentro de la misma.

- Estructura construida: la forma, aberturas, la chimenea, las diferentes estancias, el mobiliario.
- La importancia que se le da a la cama como primera envoltura simbólica.
- Los juegos dentro de la casa, como los roles de cada niño o niña, relaciones afectivas y calidad de comunicación.
- Los niños y niñas que no construyen y a los que nunca están satisfechos con su construcción y/o no la pueden terminar.
- Los niños o niñas que siempre destruyen las construcciones de los demás para expresar su rabia y su impotencia por no poder construir su propio envoltorio protector y también por no poder expresarlo de otra manera.
- Los niños y niñas construyen una casa búnker, en la que no penetra ni un rayo de luz, y la oscuridad protege de los eventuales agresores. Se trata de una casa fortaleza en la que se encierra representando perfectamente su estructura tónico-emocional (p. 178-179).

En conjunto, estas miradas ofrecen un amplio marco, pero aún no unificado de este juego en particular. Si bien algunos elementos pueden interpretarse simbólicamente, reforzamos en que estas lecturas deben contextualizarse en la expresividad psicomotriz global y en la historia personal de cada niño o niña, evitando visiones rígidas o aisladas.

3.3. El valor del juego de construcciones de casas para la práctica psicomotriz

El juego de construir casas, es en definitiva un juego, y como tal da a ver el desarrollo psicomotor, por lo que el niño o niña se juega en la acción (Chokler, s/f). La Psicomotricidad como disciplina, contribuye con una mirada diferente sobre el desarrollo, una mirada psicomotriz impregnada de una postura frente al niño o niña que contemple la integración de su desarrollo y de su globalidad, a través de restablecer el papel del movimiento (González, 2022). Si bien cualquier actividad humana contiene necesariamente una dimensión psicomotriz, no por ello toda actividad es psicomotricidad. Cuando hablamos de psicomotricidad estamos considerando primordialmente la globalidad del ser humano; su unidad psicosomática puesta de relieve por todas las observaciones clínicas. Pero es en el niño o niña en el que principalmente, vamos a “observar la evidencia de la globalidad existencial, estrecho vínculo entre su estructura somática, afectiva y cognitiva” (Aucouturier et al., 1985, p. 22).

El juego se constituye como herramienta psicomotriz de gran valor, en la medida que nos permite comprender, diagnosticar e intervenir sobre el desarrollo psicomotor. Así, como el juego es de valor para nuestra disciplina, en este sentido el juego de construir la casa oficia de igual manera, de modo en que “el juego de construir casas, es, ante todo, una actividad psicomotriz. Todo sucede, se observa y se realiza en el tono, la postura, el gesto y las praxias de cada niño o niña” (Muniáin et al., 2000, p.24). Observar cómo utiliza el cuerpo, cómo lo orienta, cómo descubre su eficiencia motriz y postural, cómo se relaciona con el mundo de los objetos, cómo se relaciona con el mundo de los demás, etc., es esencial para entender su expresividad motriz, pudiéndose determinar su desarrollo evolutivo y madurativo (Arnaiz, 2000, p. 64).

Es en el juego de construir casas donde se manifiestan y elaboran todas las dimensiones de la persona; Calmels (2003) plantea tres dimensiones que iremos vinculado con este juego en particular. La dimensión motriz-instrumental, implica la organización del acto motriz mismo, dependiente del proceso evolutivo y madurativo, en función de leyes de maduración, lo que le compete el ajuste tónico, el desarrollo de las posibilidades de equilibrio, control y disociación de movimientos, eficacia motriz (rapidez y precisión), coordinación global o específica y lateralidad; en otras palabras observamos lo que García (2000) llama como cuerpo real, dado a ver en cómo el niño o niña utiliza su cuerpo en el proceso de la construcción y su despliegue.

La dimensión emocional-afectiva, ligado al movimiento espontáneo, relacionado con los conflictos vinculares, las necesidades, las prohibiciones y los deseos. Dentro de la implicación lúdica, en torno a la casa se expresan y elaboran las vivencias afectivas básicas como autoaprecio, seguridad, alegría, capacidad de disfrutar, equilibrio entre fusión e identidad, expresividad y contención, disfrutar experimentar con el cuerpo, agresividad como fuerza del yo, actitud positiva ante la dificultad o el fracaso, fragilidad, angustia, temores y alteraciones emocionales; por lo que lo vinculamos primordialmente a la imagen corporal ya que es a cada momento memoria inconsciente de toda la vivencia relacional, y al mismo tiempo, es actual, viva, y se halla en situación dinámica (Dolto, 1984).

Por último, la dimensión práxico-cognitiva, vinculada al desarrollo de la función simbólica y representativa, conocimiento del cuerpo, nociones básicas y potenciación de las funciones ejecutivas. Los niños y las niñas se sirven de sus capacidades cognitivas en la construcción y habitabilidad de las casas al clasificar, apilar, organizar los materiales en el espacio y a su vez al mismo momento las enriquecen. Vinculando principalmente a la actividad gnosopráxica y por ende al esquema corporal, en lo que respecta al dominio de las relaciones

espaciales y temporales, exigiendo al niño o niña ajustar sus movimientos en relación con los objetos situados en el espacio y a su vez a relaciones temporales cuyos movimientos se ajustan a secuencias determinadas y sus finalidades (Le Boulch, 1995).

Serrabona plantea que la principal razón de nuestro interés en el juego de la casa estriba en que “representa, actualiza y elabora las vivencias afectivas y relacionales más profundas de los niños y niñas, gracias a la potenciación del juego simbólico” (2019, p.138). La casa es una extensión de la persona, una especie de segunda piel, un abrigo o caparazón, que exhibe y despliega tanto como esconde y protege (Ruiz y Abad, 2017). La construcción de la casa presupone la elaboración del propio espacio personal e identitario, “diferenciarse del resto, para conocerse y reconocerse” (Serrabona, 2019, p.139). Por lo que se debe enfatizar en la regla que no permite destruir las construcciones de los demás, en este contexto, la destrucción de la casa proyectará la destrucción del cuerpo del niño o niña y su existencia.

En síntesis, el juego de construir casas, permite observar en el niño o niña su estructura psicomotriz, en la medida que estamos acompañando a un ser único e irrepetible, singular, con una individualidad, con una historicidad de su organización funcional, signada por su periplo de vínculos y signada por su estructura tónico-emocional, en palabras de Serrabona (2019) la construcción de la casa tiene la ventaja de actuar como la boca del niño o niña, pudiendo decir mucho más con una construcción, y lo que ocurre dentro de ella, que con el lenguaje verbal. Desde la práctica psicomotriz, podemos considerar este juego como una herramienta de intervención al constituirse como un medio oportuno de observación y acompañamiento, sin embargo, más allá de su utilidad técnica, este juego posee un valor propio en las infancias ante la necesidad profunda de erigir un lugar, de habitar y ser habitado. En este sentido, el juego de construir no solo se utiliza, sino que se sostiene, y se respeta como manifestación esencial de la subjetivación infantil; reconocerlo como valor implica afirmar una ética del acompañamiento, y el o la psicomotricista u otro adulto se dispone como testigo del gesto creador y su modo singular de ser y actuar.

Consideraciones finales

El recorrido realizado a lo largo de este trabajo permitió comprender la riqueza del juego de construcción de la casa. La casa, en tanto metáfora del cuerpo, ofrece un soporte para proyectar deseos, miedos y fantasías, como lugar simbólico de las experiencias corporales de placer o displacer. A través de la construcción, destrucción y reconstrucción, los niños y niñas ensayan modos de habitar su propio cuerpo y de relacionarse con el otro, siendo autores de su propia construcción corporal subjetiva, en otras palabras, posiciona al infante como agente de su propio desarrollo.

El juego de construir casas no se reduce a la construcción física de un espacio, sino que remite también a su habitabilidad. Este aspecto visibiliza la intersección entre el juego simbólico y el juego de construcción como punto clave para comprender la riqueza expresiva de estas producciones. Desde la mirada psicomotriz, la casa emerge como un escenario privilegiado para la observación y la intervención, al permitir expresar, elaborar e integrar las distintas dimensiones del sujeto, y, al mismo tiempo, observar aspectos específicos de la estructura psicomotriz vinculados al cuerpo real, al esquema corporal y a la imagen corporal. La valoración de este juego requiere necesariamente articular la expresividad psicomotriz con la historia singular de cada niño o niña, evitando lecturas rígidas o meramente clasificatorias.

Como hemos analizado hablar de la casa se vincula primordialmente a la casa-familia, al respecto Muniáin et al. (2000) lo desarrolla como casa interior; “la casa es visibilizada como símbolo y continente, es el espacio afectivo-fantasmático compartido, en el que viven quienes se relacionan con el niño o la niña, en primera instancia la familia, y luego el grupo escolar” (Muniáin et al., 2000, p.37). Sin embargo, presenta la misma implicancia hablar de construcciones de castillos, fuertes, hospitales, la cárcel, difiriendo en este sentido, el deseo o necesidad vivencial afectiva que prefiera jugar el niño o niña. Por otro lado, el juego de la casa se adapta a las necesidades evolutivas de los niños y niñas, tanto manipulativas, como constructivas, ya que las exigencias del juego son de diverso grado y ofrece posibilidades para los diferentes ritmos evolutivos.

Finalmente, el recorrido permitió situar a la casa como metáfora del cuerpo. Esta proyección simbólica condensa la dialéctica entre el adentro y el afuera, entre lo propio y lo ajeno, entre lo íntimo y lo compartido. La construcción de la casa deviene entonces un acto de subjetivación, como modo en que el niño o la niña comunica algo de sí mismo en la acción, en el gesto, en la elección del material y en la manera de sostener o transformar lo construido. Desde esta perspectiva, el juego de construir casas no solo refleja procesos individuales, sino

que abre también un campo de intervención profiláctico y clínico, donde el psicomotricista acompaña, sostiene e interpreta lo que allí se despliega.

Reconocer que en la aparente simplicidad del juego se encierra una profundidad simbólica invaluable para la práctica psicomotriz, propicia la necesidad de avanzar en investigaciones propias de la disciplina, ampliando marcos conceptuales y metodológicos que permitan profundizar en la comprensión del juego, y con ello, consolidar un corpus de observación y análisis de las construcciones de casas.

En síntesis, el juego de construir la casa confirma que el cuerpo es el primer hogar y a través de esta expresa y elaboran las experiencias corporales que, en su permanente diálogo con el espacio y otros significantes, se abre a la oportunidad de construir subjetividad e identidad. Reconocer y acompañar este proceso es, a la vez, una tarea preventiva, clínica, educativa y profundamente humana, que coloca a la Psicomotricidad en el centro de una praxis comprometida con el desarrollo integral de la infancia.

Referencias Bibliográficas

- Aberastury, A. (1961). *El juego de construir casas. Su interpretación y valor diagnóstico*. Editorial Paidós.
- Aberastury, A. (1998). *El niño y sus juegos*. Paidós.
- Abuchaem, J; Rahal, T. (1986). *El juego de construir casas. Enfoque psicoanalítico*. Ediciones Giangiaco.
- Amorín, D. (2014). *Introducción al juego y el jugar en el desarrollo. Introducción a los métodos y técnicas para la investigación en Psicología Evolutiva*. Editorial Psicolibros-Waslala.
- Anzieu, D. (1987). *El Yo-Piel*. Biblioteca Nueva.
- Arnaiz, P; Rabadán, M; Vives, Y. (2001). *La Psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Aljibe.
- Arnaiz, V. (2000). La imagen de uno mismo... ¿es evaluable? Aula de Innovación Educativa. *Revista Aula de Innovación Educativa*. (39).
- Aucouturier, B. (1988). La práctica educativa. *Conferencia dictada por el profesor*. Montevideo.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Biblioteca Infantil.
- Aucouturier, B; Darraut I., Empinet. J. (1985). *La práctica psicomotriz, reeducación y terapia*. Editorial Científico Médica.
- Aucouturier, B; Lapierre, A. (1980). *El cuerpo y el inconsciente en Educación y Terapia*. Científico-Médica.
- Bachelard, G. (1994). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bender, L. (1972). *Test gestáltico visomotor*. Paidós.
- Bergès, J. y Lézine, I. (1981). *Test de imitación de gestos. Técnicas de exploración del esquema corporal y de las praxias en el niño de 3 a 6 años*. Masson.
- Berruezo, P. (2000): El contenido de la Psicomotricidad. En Bottini, P. *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. pp. 43-99. Madrid: Miño y Dávila. (ISBN: 84-95294-19-2)
- Bottini, P. (2006). El juego corporal: soporte técnico-conceptual para la práctica psicomotriz en el ámbito educativo. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. ISSN: 1577-0788. Número 21. Vol. 6 (2).
- Brukman, S. (2011). *Clínica psicomotriz en niños con problemas en el desarrollo. En Temas de investigación para la Psicomotricidad*. EDUNTREF
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alhambra
- Calmels, D. (1997). *Espacio Habitado. En la vida cotidiana y la práctica psicomotriz*. Ediciones Novedades educativas.

- Calmels, D. (2003). *Qué es la Psicomotricidad. Los trastornos psicomotores y la práctica psicomotriz*. Grupo Editorial Lumen.
- Calmels, D. (2009). *Infancias del cuerpo*. Ediciones Puerto creativo.
- Calmels, D. (2018). *El juego corporal*. Paidós.
- Camps, C. (2007) El diálogo tónico y la construcción de la identidad personal. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. Vol. 7(1), (25).
- Camps, C. (2013). Piel, envoltura, tocar y ser tocado: el lugar del tacto en Psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. (37). ISSN: 1577-0788
- Cerutti, A. (1996) “*La práctica psicomotriz en la educación. Del camino recorrido... al camino por andar...*”. Prensa Médica Latinoamericana.
- Chokler, M. (s/f). *Cómo se juega el niño cuando juega*. Istituto per la Formazione e la Ricerca Applicata. Recuperado de <http://www.ifra.it/idee.php?id=15>
- Coste, J. (1979): *Las 50 palabras claves de la Psicomotricidad*. Médica y Técnica.
- de Ajuriaguerra, J. (1980). *Manual de psiquiatría infantil*. Masson.
- de León, C. García, B. Steineck, C. (2000). Juegos de Construcción: Marcos y límites de la intervención. En de León, C; García, B; Grajales, M; Podvievich, J; Ravera, C; Steineck, C. *Cuerpo y representación. Espacio de reflexión en terapia psicomotriz*. Psicolibros.
- de Pena, L. Diez, M. (2023). *Fundamentos del desarrollo psicomotor Manual Didáctico*. Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Defontaine, J. (1978): *Manual de reeducación psicomotriz* (vol. I). Médica y Técnica.
- despiertan placer sensoriomotriz en el proceso de simbolización. En León, C; García, B; Grajales, M; Podvievich, J; Ravera, C; Steineck, C. *Cuerpo y Representación: espacio de reflexión en terapia Psicomotriz*. Psicolibros Waslala.
- Dolto, F. (1984). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Paidós.
- Fernández, M. C. (2008). La casa en construcción... Metáfora del cuerpo, en Segundo Encuentro de Nacional Psicomotricistas. Córdoba: Asociación Federal de Psicomotricistas.
- Franc, N. (2002). En torno al juego y la intervención psicomotriz. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (5). www.iberopsicomot.net.
- Freud, S. (1984). *Más allá del principio del placer*. En S. Freud, Obras completas. Tomo XVIII. Amorrortu.
- García, B. (2000). *El cuerpo. Cuerpo real, esquema corporal e imagen del cuerpo*. En de León, C; García, B; Grajales, M; Podvievich, J; Ravera, C; Steineck, C. *Cuerpo y representación* (pp. 67-96). Espacio de reflexión en terapia psicomotriz. Psicolibros.

- González, L. (2022). *Pensar lo psicomotor: la constructividad corporal y otros textos*. Corpora Ediciones.
- González-Moreno, C. (2021). Importancia del juego temático de roles sociales en la edad preescolar. *Nueva época*, LII (1). <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.478>
- Huizinga, J. (1998). *Homo ludens*. Alianza editorial
- Klein, M. (1994). *Psicoanálisis de niños*. Paidós Ibérica.
- Lapierre, A. (1981). *Conferencia de apertura: Psicomotricidad Relacional*. Congreso de Belo Horizonte. Brasil.
- Lapierre, A. (2013). Psicomotricidad Relacional: origen, desarrollo y marco conceptual en la actualidad. *Conferencia en el I Congreso de Psicomotricidad Relacional*. Brasil.
- Le Boulch, J. (1995). *El desarrollo Psicomotor desde el Nacimiento hasta los 6 años. Consecuencias educativas*. Paidós.
- Lesbegueris, M. (2020). *Géneros y Psicomotricidad. Las corporeidades en clave feminista*. Biblios.
- Llorca, M. (2006). El juego: recurso básico en Psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, Vol. 6 (22). www.iberopsicomot.net
- Mila, J. (2008). De profesión psicomotricista. Miño y Dávila srl.
- Mila, J. (2018). Los estudios de Psicomotricidad en la universidad de la república de Uruguay. Percepción de las competencias sobre formación corporal de los estudiantes. Universidad de Murcia.
- Muniáin, J; Serrabona, J; Benítez, T; Cabanes, T; García, L. (2000). La casa. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*. III (66).
- Oberman, A. (2008) *Observando a los bebés. Técnicas vinculares madre-bebé, padre-bebé*. Lugar Editorial.
- Papagna, S. (2000). "Un dispositivo posible para la formación continua del psicomotricista". En Bottini, P.(comp.), *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. Miño y Dávila editores
- Piaget, J; Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Ediciones Morata.
- Ravera, C. (2000) Desarrollo psicomotor y juego. Importancia de los juegos que Real Academia Española. (2024). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.) <https://dle.rae.es/casa?m=form>.
- Rebollo, M (2007). *El desarrollo neuropsíquico y su evaluación*. Prensa Médica Latinoamericana.
- Ruiz, A y Abad, J. (2017). *El juego Simbólico*. Biblioteca infantil, novelduc libros.
- Sánchez, J. y Llorca, M. (2008). *Recursos y estrategias en Psicomotricidad*. Aljibe.

- Serrabona Mas, J. (2019). Significado y cambio narrativo a través del juego corporal: ¿Qué se juega en el juego de la casa en psicomotricidad? *Revista de Psicoterapia*, 30(114), 129-150.
<https://doi.org/10.33898/rdp.v30i114.324>
- Slade, P. (1978). *Expresión dramática infantil*. Recuperado en Ruiz de Velasco, A y Abad, J. (2017). *El juego Simbólico*. Biblioteca infantil, noveduc libros.
- Vygotsky, L. S. (1982). *El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño*. Versión castellana. Cuadernos de pedagogía, núm. 85, pp.39-49.
- Vygotsky, L. S. (1988). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación
- Wallon, H. (1978). *Del acto al pensamiento*. Psique.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. Gedisa.
- Winnicott, D. (1993) *Los bebés y sus madres. El primer diálogo*. Paidós.