



Revista Intercontinental de Psicología y  
Educación

ISSN: 0187-7690

ripsiedu@uic.edu.mx

Universidad Intercontinental  
México

Levin, Esteban

La imagen corporal sin cuerpo: angustia, motricidad e infancia

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 10, núm. 1, enero-junio, 2008, pp. 91-112

Universidad Intercontinental

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80210107>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

# La imagen corporal sin cuerpo: angustia, motricidad e infancia

Esteban Levin

## Resumen

El mundo y la cultura de los niños han cambiado. Las expectativas y las exigencias en torno a ellos se han multiplicado. ¿Qué manifiestan a través de los síntomas corporales?, ¿cuál es la función del jugar, las ficciones y las representaciones infantiles?, ¿cómo se constituye la imagen corporal? El texto se introduce en la problemática, los malestares y la angustia que los niños plantean en la actualidad, en la cual la imagen del cuerpo se transforma en un operador fundamental para pensar la experiencia infantil en nuestros días.

## PALABRAS CLAVES

infancia, imagen del cuerpo, síntomas corporales, experiencia infantil, cultura actual.

## Abstract

*The world and culture of children have changed. The expectations around them have multiplied. What do they manifest through body symptoms? What is the function of playing, fictions and childhood representations? How is corporal image constructed? The text introduces the reader into the problem, the discontent and the anguish that children present to us in the present, in which the image of the body transforms into a fundamental operator to think childhood experience in our days.*

## KEY WORDS

*childhood, body image, corporal symptoms, childhood experience, present culture*

---

LIC. ESTEBAN LEVIN: Director de la Escuela de Formación en Clínica Psicomotriz y Problemas de la Infancia, Argentina. [levinasicom@elsitio.net].

*Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 10, núm. 1, enero-junio de 2008, pp. 91-112.  
Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2006 | fecha de aceptación: 01 de octubre de 2007.

*El cuerpo es imaginario no por carecer de realidad, sino por ser la realidad más real: imagen al fin palpable y, no obstante, cambiante y condenada a la desaparición.*

Octavio Paz

**¿E**s posible considerar la estructura sensorio-motriz del niño no como un estadio evolutivo y cognoscitivo del desarrollo, ni como una vivencia placentera en sí misma, ni como un proceso únicamente adaptativo, madurativo y neuromotriz?

Desde nuestra concepción acerca de la estructuración subjetiva y su articulación en el desarrollo psicomotor en escena, nos parece central detenernos en la conceptualización de lo sensorio-motriz como una dimensión fundante de la infancia.

Desde una perspectiva neurológica, el desarrollo sensoriomotor adquiere vital importancia para evaluar la evolución madurativa de la función motriz. Como lo destacó Ajuriaguerra (1984), la función motora está delineada por tres sistemas que interactúan entre sí:

1. El sistema piramidal (efector del movimiento voluntario).
2. El sistema extrapiramidal (se ocupa de la motricidad automática y asigna la adaptación motriz de base a diversas situaciones).
3. El sistema cerebeloso (sistema regulador del equilibrio y la armonía que concierne tanto a los movimientos voluntarios como involuntarios).

La integración de los tres sistemas motores determina la actividad muscular; ésta, a su vez, tiene básicamente dos funciones: a) la cinética o clónica, y b) la postural o tónica. La primera corresponde al movimiento propiamente dicho; la segunda está ligada a los estados de tensión y distensión fásica del músculo, desde donde el movimiento se desprende. Este conjunto de sistemas y funciones conforman el aparato motriz, su preparación y ejecución. Esto indudablemente le otorga a la motricidad un valor instrumental y mecánico en sí mismo.

Uno de los aportes más significativos en esta integración es el de Henri Wallon (1978) al indicar el papel relacional y social de la motricidad del niño. Para este autor, las funciones tónico-posturales se transforman en funciones de relación gestual y corporal, desde donde se orientan las bases del futuro relacional y emocional del infante en un interjuego dialéctico, biológico y social. Piaget (1994) retoma la concepción walloniana de lo sensorio-motor y lo ubica como un primer estadio (0 a 2 años) esencial para el desarrollo de la asimilación y la acomodación como modo de adaptación y de adquisición de la inteligencia práctica en el niño.

La observación y trabajo con niños recién nacidos, lactantes y con trastornos psicomotores nos ha llevado a considerar y rescatar lo sensorio-motriz desde el sujeto en su dimensión dramática, escénica y subjetivante. Surge la pregunta de cómo reconsiderar lo sensorio-motor, pero no como un estadio cognitivo del desarrollo, ni como una vivencia, ni como un patrón neuromotriz. Nos planteamos sustentar lo sensorio-motor como escenas estructurantes de la motricidad, la gestualidad y el cuerpo de un sujeto durante la primera infancia.

Debido a la natural evolución neuromotriz del ser humano, cuando éste nace hay ya una característica esencial en su desarrollo: su total inmadurez a nivel motriz. Esta inmadurez responde a una legibilidad neuromotriz por la cual las vías aferentes están mielinizadas y pueden entonces captar y recibir estímulos; las vías eferentes no lo están, por lo que no se encuentran maduras para responder de forma motora al estímulo recibido.

Este estado de premadurez neuromotriz lleva a que el niño recién nacido se encuentre maduro tónicamente para recibir estímulos y absolutamente inmaduro desde el aspecto motriz para organizar y ordenar sus respuestas. Dicho de otro modo, el infante está maduro en el tono (vía sensitiva) e inmaduro en lo motor (vía motriz). Por lo tanto, necesariamente es el Otro quien le otorga un sentido posible a lo sensorio-motor.

La estructura sensorio-motriz no es innata; desde el origen conlleva la intervención escénica del campo del Otro como el horizonte humanizante del niño. No podemos comprender la acción psicomotriz como un espejo en sí o para sí, pues para estructurarse necesita del espejo que identifica, confronta

y aliena a ese Otro (materno), a través del cual podrá reflejarse y refractarse en una escena donde se ponga en juego su función de hijo.

Tomemos como ejemplo los primeros movimientos del bebé, denominados “reflejos arcaicos”. Estos movimientos responden a un estímulo con una idéntica respuesta, lo que los transforma en movimientos anónimos —respuestas reflejas automáticas ante un mismo estímulo, a lo que se le ha denominado “identidad de respuesta”—.

Qué es lo que hace el Otro con esos movimientos? Los dosifica, les otorga un sentido, los comprende, los interpreta como si fueran gestos que conllevan un decir. Debemos tener en cuenta que en los reflejos arcaicos, todo lo referente a lo sensorio-motor está unido y condensado. Para el bebé no hay diferencia entre lo sensorio y lo motor, no puede discriminar y diferenciar el estímulo sensorial de la respuesta motora.

Una de las diferencias fundamentales entre un reflejo y un gesto es que este último supone una respuesta motriz con sentido frente a un estímulo. Justamente definimos al gesto como un movimiento dado al ver a un otro. Si el gesto del bebé es un movimiento que se produce primeramente frente a la demanda del Otro, esto ya implica para el niño una diferencia entre lo sensorio (estímulo) y lo motor (respuesta).

Esta diferencia y discriminación se efectiviza vía el campo del Otro (pues el infante solo no puede realizarlo) e implica una construcción tanto para el niño como para el Otro materno, desde donde se enuncia la escena que a continuación describiremos.

Si el pequeño realiza el reflejo tónico-cervical-asimétrico o el reflejo de los cuatro puntos cardinales, la madre —valiéndose de él— lo mira, le habla, lo acaricia, le canta, le juega; es decir, monta una escena sostenida en un escenario que supone siempre una producción subjetiva y no motora, ni automática y mucho menos anónima. Le supone al bebé un saber sobre su hacer. Este supuesto hacer es tomado como una gestualidad efectiva.

Como vemos, el placer no está en la sensibilidad tónica refleja en sí misma, sino en el placer que la escena produce y que, como tal, inviste el escenario de la madre y el cuerpo en movimiento del niño. Si nos detenemos en el reflejo de succión, veremos que allí lo sensorio-motriz actúa de un

modo automático y anónimo. Lo que lo torna un verdadero acto subjetivante es la escena que el Otro monta.

En este escenario, la madre, ante una reacción refleja de su hijo, lo acaricia, libidinizándolo, lo mira cautivándolo, lo sostiene acomodándole su postura, le habla tocándolo con las palabras, que acunan e interpretan sus movimientos como gestos. En este marco ya no se trata de la acción de succionar, sino del acto escénico de amamantar. En este montaje nos preguntamos: el placer sensorio motor, ¿está en la leche o en la escena?

Si se piensa que el placer sensorio-motor está en la acción de succionar o en la leche, se estimulará la acción o la sensibilidad sensorio-motriz en sí misma en la búsqueda de un supuesto placer sensorio-motor que, de este modo, quedaría aislado de la representación y el escenario simbólico. Si, por el contrario, pensamos que el placer sensorio-motriz está en la escena, será en ese montaje donde el desarrollo neuromotriz ligará y anudará el campo de la estructuración subjetiva. De este modo, lo sensorio-motor se articulará a una representación en escena, a la que denominamos *representación psicomotriz*, pues allí se produce el enlace entre la sensibilidad propioceptiva, interoceptiva y cinestésica con el placer (como inscripción y no como sensación) que el escenario simbólico conlleva. Se articula así una representación con otra, y forma una serie que culminará representándolo.

Planteamos entonces una diferencia fundamental entre la consideración del placer sensorio-motor como sensación en sí misma y por sí misma —que el niño producirá por el hecho de moverse— y la consideración (como lo proponemos) de que el placer sensorio-motor se inscribe como huella y se incorpora en el montaje escénico como representación, como anudamiento entre la estructuración subjetiva y el desarrollo psicomotriz. De este modo, consideramos la experiencia infantil no por el placer en sí misma, sino por lo que ella produce como el acto significativo de un niño.

La experiencia, ese mágico hacer escénico de la infancia, se transforma en una alteridad plural, una metamorfosis en acto propio del niño que se asoma y se asombra de lo que él puede imaginar y hacer. Este tiempo del niño es un “siendo” que acontece como acto y lo marca, pero sólo después de la misma realización en la resignificación de ese azaroso hacer.

Indudablemente, lo sensorio motor nos abre las puertas no para la generalidad de una clasificación, un estadio o una etapa evolutiva ya resuelta, sino para pensar la experiencia y el pensamiento infantil desde un lugar donde el sujeto produce la singularidad de su acto.

### **La cultura actual en los niños**

El universo de los niños ha cambiado. La propuesta y la demanda del mundo adulto hacia la infancia es diferente a cualquier otro momento de la historia. El discurso infantil, atravesado por las nuevas tecnologías y las redes informáticas, se ha modificado a un ritmo vertiginoso en los últimos años. Si todos estos elementos culturales, sociales y antropológicos han transformado el estatuto del niño y la infancia, ¿qué efectos se producen en la estructuración subjetiva de un niño? Si los síntomas infantiles se han metamorfoseado en nuevos malestares, ¿son las mismas formas de comprenderlos, intervenir e interpretarlos? ¿A qué están atentos los niños disatentos?, ¿cuál es la causa por la que un niño no puede dejar de moverse? Generalmente se define a este tipo de niños por lo que no pueden hacer. Por ejemplo, no pueden parar, no tienen límites, no hay quién los pueda controlar, no responden a los castigos, no pueden estar concentrados, relajados, atentos, tranquilos, sin pegar, sin molestar, no se les aguanta, nadie puede con ellos, no aceptan las reglas, no pueden..., etcétera.

La pregunta que debemos poner sobre la mesa es: ¿qué es lo que sí pueden hacer? Desde este lugar, pueden y logran muchas cosas. Por ejemplo, inteligentemente logran que todos hablemos de ellos, que los que estén a su alrededor estén pendientes y no se distraigan, pues están atentos a su hacer (que no golpeen, no molesten, no muerdan); logran que todos los conozcan (por ejemplo, en un jardín de infantes), que los miren, los cuiden, piensen en ellos. Obtienen la presencia permanente del otro, colocan todo su empeño, el cuerpo y la motricidad para no pasar desapercibidos.

Si durante la infancia la angustia pone en duda el propio espejo, la propia imagen corporal, entonces al moverse y actuar con movimientos desen-

frenados conquistan un modo de decir que están presentes. El movimiento alocado encarna la angustia sin nombre, se erotiza más en la motricidad, entra en juego en el movimiento corporal.

La angustia se actúa a través de la sensación cinestésica del movimiento constante; no sólo se sobre-erotiza la motricidad —el cuerpo del niño—, sino que se genera una imagen corporal sin cuerpo, desinvertida de historicidad, que reniega de la diferencia. Por eso se reproduce en la indiferencia e, indudablemente, marca la irrupción, el desborde de lo que desde hace tiempo hemos denominado *círculo de la pulsión motriz*.<sup>1</sup>

¿Cómo dice un niño en la actualidad que está angustiado?, ¿cómo da a conocer su angustia?, ¿cómo dramatiza lo que no puede explicar o entender? Una de las maneras es justamente moviéndose; han encontrado una forma de estar presentes, moviéndose sin parar. Por eso, cuando el saber médico, terapéutico, clínico o educacional le pone nombre al mal-estar, utilizan diferentes palabras para nombrar lo imposible, lo que se actúa, lo que se mueve sin imagen del cuerpo. Por ejemplo, llaman “hiper-quinético” a lo que es un exceso, o “dis-atencional” a la falta. En Francia se utiliza el término “inestable”, suponiendo una falta de estabilidad o un exceso “hiperactivo”, modos todos de nombrar lo que en el pasaje al acto de la motricidad no tiene nombre.

El goce sensorio-motor desbordante crea —al parejo que la modernidad actual— imágenes y sensaciones rápidas, fugaces, puntuales, cortas, eléctricas, intercambiables, desechables, que se consumen a sí mismas, se actúan rebotando sobre la misma imagen-sensación. El niño actúa esa sensación sensorio-motriz sin imagen del cuerpo, por lo que no logra transformarse en representación. Permanece en ese ritmo frenético, sin dejar huellas que resignifiquen la historicidad que adviene a medida que el niño se mueve, al jugar, al representar, al pensar.

<sup>1</sup> Sobre la temática de la pulsión motriz me he explayado oportunamente en los libros *La infancia en escena. Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor* (Nueva Visión, Buenos Aires, 2005) y *La función del hijo. Espejos y laberintos de la infancia* (Nueva Visión, Buenos Aires, 2003).



El territorio de la infancia, en vez de estar habitado por lo infantil, lo está por el movimiento indiscriminado, en el que ni el propio cuerpo (en tanto esquema corporal) es un límite. Lo que está en juego no es el cuerpo-carnal sino la imagen corporal, su historia. El malestar ubicado en la motricidad la torna gozosa y sobre-erotiza la postura y el tono muscular.

### **Síntomas infantiles actuales**

La realidad actual en torno a la infancia no deja de sorprendernos. Este año la diversión preferida de los chicos durante las vacaciones en las playas argentinas ha sido los juegos en red. Por todos lados se han abierto locales para jugarlos las 24 horas del día. Inclusive han colocado algunos locales en la playa, provistos de vidrios pintados de negro para que no entre un solo rayo de luz solar. Preguntémosnos qué es lo que ocurre en el interior de estos oscuros locales.

Las máquinas funcionan al unísono; la luz artificial y el bullicio maquinario crea un clima moderno, acelerado. Cada niño en su pantalla, aislado con la imagen que no deja ver ni pensar en otra cosa. No se escuchan palabras, es muy difícil y hasta innecesario hablar, dialogar o intercambiar siquiera alguna mirada. Encarcelados en la pantalla, ninguno quiere alejarse de ella ni perder tiempo en otra cosa que no sea el juego. Estupefactos frente a la imagen, los niños concurren todos los días —muchas veces también durante las noches— a estos locales. Algunos chicos —cuya edad oscila entre los 5 y los 13 años— tienen auriculares y micrófonos para “intercambiar” con los compañeros de “equipo”. El fin siempre es el mismo: aniquilar a los otros jugadores.

Un niño de 11 años afirma: “En los juegos, vos sos un mafioso que tiene que ir matando gente. Cuando matás te dan plata, te sirve para vivir más tiempo.” Está jugando al GTA4, versión mejorada del GTA3. La historia se desarrolla en la Ciudad del Vicio —*Vice City*—, en la que, como dice el pequeño, “no paran de matar policías, robar autos y motos”.

Su amigo de siete años le avisa a quién tiene que asesinar y cómo: “Da-

le, tirale una bomba”, o “Apuráte que ahí matás a dos policías juntos.” Otro niño afirma: “A mí me encanta el *Counter Strike*. Hay un grupo de terroristas que tiene rehenes, entonces se tiene que pelear con la policía. Es obvio que gana el que más mata.”

“Para los padres —expresa uno de los dueños de los locales— esto es maravilloso. Los dejan acá mientras ellos se van a pasear, además es una diversión muy barata. Los chicos se pasan una hora jugando y gastan tres pesos. Si los llevan a jueguitos electrónicos necesitan 15 pesos.” Un niño admite que a su mamá no le gusta nada que él se meta en ese local oscuro: “Me dice que tengo que aprovechar el sol, la playa, el mar y no venir acá, pero yo no le hago caso y vengo todas las tardes.”

No es que el niño sea insensible al sol, sino que hay otra “sensibilidad” —si podemos llamarla así— alienante, enajenante, sin ayer, presente, cosmovisión efímera, rápida, percepción imaginaria de una irrealdad “real” donde nada es imposible, en la que todo puede construirse y destruirse mutuamente sin mediación. No importa la causa, el proceso, sino el efecto: vencer, ganar, poseer al otro, destruir y evolucionar de nivel. El azaroso mundo infantil se juega en la pantalla que, a su vez, una mente adulta programó y definió anticipadamente prefigurando la respuesta, la creencia y el desarrollo del juego, alejándola cada vez más de la espontaneidad e improvisación (Levin, 2006). Los pequeños podrán matar virtualmente a todos pero no a la máquina, la cual los lleva a seguir enchufados en un circuito inagotablemente gozoso, pues lo desconocido, lo que los impulsa, no está en el cuerpo ni en el mundo, sino en la máquina que un adulto responsable preparó para él. Lo infantil de la infancia transcurre durante mucho tiempo en ese igual espacio, donde la muerte y la vida no valen más que un circuito eléctrico y el azar de la aventura se trastoca en chips.

Una de las cosas que más nos llama la atención en la actualidad es la escasa y a veces nula posibilidad de fantasear de los chicos, que pasan muchas horas encapsulados en las pantallas. La fantasía —a decir de Roland Barthes (2003: 48)— es el reino del símbolo. La incapacidad de fantasear responde a la dificultad de simbolizar, de representar. Así, se estructura una paradoja: la imagen, lejos de producir sentidos polívocos —lo que implica-

ría pérdida y creación de unos nuevos—, clausura el sentido provocando una “sordera” y “ceguera” que impide la creación simbólica.

Cotidianamente nos encontramos con niños inteligentes que no pueden simbolizar ni fantasear o, como ellos dicen: “no tengo nada que decir”, “no puedo”, “no se me ocurre nada”, “no entiendo ni sé qué hacer”. Muchos de los actuales problemas pedagógicos y escolares responden a esta negativa o pensamiento vacío de significancia. Paradójicamente, el fantasear infantil expresa sus dimensiones a través de la pantalla que lo mira sin guiñarle el ojo. En el mismo sentido, los accesorios lúdicos para las computadoras son cada vez más competitivos y sofisticados: *joysticks* que hacen vibrar la mano, volantes con palancas de cambio y pedales, teclados ergonómicos e inalámbricos, *gamepads* precisos (aparato versátil) para realizar los movimientos virtuales más rápidos, que viene con un mínimo de seis botones programables, dos disparadores, y un *pad* de ocho posiciones. Todos ellos enmarcan el actual goce infantil con la imagen del cual los niños no pueden ni quieren apartarse.

Los que trabajamos con niños nos encontramos alarmados por el escaso espesor y volumen del lenguaje. La reducción, la codificación, la síntesis y la pérdida del sentido que adquiere para ellos enuncia una progresiva degradación del mismo. El lenguaje visual se equipara drásticamente con el lingüístico y, en esta disputa, vence el primero en detrimento de la riqueza verbal, corporal, gestual y escrita del segundo.

Los chicos imaginan, leen y escriben menos. El uso, el funcionamiento placentero, libidinal de la lengua se empobrece progresivamente hasta condescender en la vulgaridad. Si lo infantil emerge de la riqueza del lenguaje y a él vuelve una y otra vez como cántaro del cual se nutre, la escasez o economía del mismo no deja de cuestionarlo en su esencia. La cultura contemporánea no destruye lo infantil; por el contrario, lo aplanar, aplaca y apelmaza en una realidad agotada en sus orígenes, partidaria de la comunicación como medio, de la imagen como causa y de la velocidad eléctrica como efecto. Cuando un niño mira, esconde un toque; al hablar, oye la mirada; al moverse, intuye un gesto, y al oler, palpa el sabor. Ellos ponen en escena un verdadero goce corporal. Para los más pequeños, el jeroglífico del tiempo

---

se mide en proporciones de juego, en los cuales intuye la vidriera alegórica de sus pensamientos más asertivos y originales.

### **El niño frente al progreso y el saber técnico**

La práctica del goce gestual, corporal, temporal, rítmico y espacial de los chicos se clausura en la pantalla y aparece otro, mudo en el tacto, visible en la mirada, oscuro en el sabor, insípido en el olor, inmóvil en el espacio y, finalmente, solitario. Podríamos denominarlo el *goce de la imagen*.

La antropología de la infancia nos demuestra día a día el avance indecoroso del goce en la imagen, en detrimento —cada vez más progresivo— del goce corporal, creacionista y gestual. La alienación por la imagen genera la vaporosa reproducción de lo mismo, en una realidad actual que tiende a ser el campo en el cual las nuevas generaciones producen lo infantil.

El niño alienado y dominado en el circuito imaginario que el adulto —en tanto sociedad— no deja de ofertarle y ofrecerle, genera más demanda imaginaria en una legalidad mercantil, acuciante, sin límites y nada sutil. ¿Podremos recuperar para los niños la realización práctica del placer escénico corporal?

El circuito electrónico de la modernidad provoca en la infancia un nuevo malestar. Nos referimos a la dificultad que tienen los niños para colocar el cuerpo en escena a través de las representaciones que ellos crean. Estos malestares no sólo abarcan lo corporal, sino también el aprendizaje y la atención. Los síntomas corporales actuales de los niños comprenden problemas de atención, de aprendizaje, enfermedades a repetición sin causa aparente, estrés infantil, anorexia, bulimia, entre otros. Nos demuestran cómo el sufrimiento se liga y entrelaza dramáticamente a la imagen del cuerpo. Por eso se dan a ver a la mirada del Otro a través del último recurso, que es el mal-estar corporal.

El sufrimiento y la angustia ligada a la imagen del cuerpo se dan a ver en el esquema corporal que trastorna el desarrollo psicomotor del pequeño. Este hacerse ver del síntoma lo lleva a irrumpir en el escenario y la mirada

del Otro hasta que por fin éste se detiene en él. El problema surge cuando, al hacerlo, lo realiza en un lugar equivocado; por ejemplo, muchas veces se medica al niño procurando eliminar los signos sintomáticos, o se le mira a través de distintas terapias, o se le fuerza a nuevos regímenes didácticos, pedagógicos y técnicos. Recordemos que la angustia en la infancia es un afecto ciego y mudo encarnado en el cuerpo. No hay un solo rostro para la angustia; indudablemente el niño vive una experiencia de displacer: no puede *agarrar* la angustia, es ella la que lo toma, dominándolo, estrechándolo a lo corporal. Es un movimiento que lo defiende frente a ese rostro con el cual se ve confrontado.

La re-acción del niño pone en acto la angustia, actuándola en el cuerpo y en la motricidad. Por ejemplo, el niño denominado “disatencional” construye un maquillaje —el síntoma— que lo defiende y protege de la aparición de la angustia, así utiliza el movimiento y la distracción para no angustiarse. En vez de que aparezca un personaje sin rostro, no piensa y actúa sin contemplaciones, moviéndose para no detenerse, el niño repite sin darse cuenta ese afecto doloroso que lo afecta para defenderse.

Por lo general, el niño se angustia en relación con el Otro, de allí que esta angustia es correlativa de lo infantil. El amor que él conlleva ante este mal-estar, ¿cómo responde la modernidad? Inequívocamente, la angustia coloca su saber científico, técnico y anónimo. En ese anonimato responde otra vez el cuerpo. El progreso actual muchas veces desconoce lo singular y globaliza la niñez, como si este mito fuera posible. La mundialización de lo infantil como un estadio del desarrollo o una etapa siempre lista, en pos de la eficacia y la inmanencia del mercado, no es otra cosa que el ritual de un saber actual.<sup>2</sup>

El anonimato del saber moderno responde a la demanda del niño desconociendo su historia y, por lo tanto, desestimando la acuciante demanda angustiosa que él no deja de colocar en sus síntomas corporales. El ojo-

<sup>2</sup> Edgar Morín prefiere utilizar el término “planetarización” en vez de globalización. Ubica el comienzo de este proceso en la conquista de las Américas y el desarrollo de las negociaciones alrededor del mundo, hasta llegar a la actual explosión de los medios de comunicación con toda la expansión mercantil, industrial, técnica, científica, ligados a la “hipertrofia individualista”. Véase Morín (2003).

anónimo esteriliza una y otra vez la demanda del niño, alienándolo a ese último refugio que es el cuerpo o, estrechándolo al saber científico-técnico.

Cuando el Otro-ojo-moderno quiere observar al niño lo hace desde todos los lados posibles; busca saber el todo sobre el cuerpo, el acontecer y el desarrollo. El pequeño responde recordándole que está habitado por lo invisible que soporta y estructura la imagen corporal.

El oído-anónimo del saberpoder técnico quiere escuchar únicamente las estadísticas, los estudios didácticos, las frecuencias y las investigaciones cuantitativas para aplicarlas al cuerpo de un niño o para decodificar o interpretar exactamente lo que le pasa. Un niño, en sus ocurrencias inesperadas e inauditas de su realización, desmiente esos prejuicios y les recuerda lo inclasificable de la imagen corporal en escena.

La imagen moderna que se le ofrece y fascina tanto a los niños es puntual, efímera, des-echable, eléctrica, intercambiable. Dura en la inmediatez del instante visual; en sí misma es su propio fin, sin relación con el otro. Frente a esta realidad enajenante que el mundo adulto moderno presenta a los niños, los actuales síntomas infantiles se constituyen en la respuesta posible —pero a la vez eléctricamente solitaria— que encubre y muestra un dramático pedido de auxilio, una demanda de amor al otro.

El saber creativo del niño implica siempre una anticipación, una promesa, una emancipación y una intuición. No sólo en este saber se anticipa lo que vendrá —juega a ser grande porque no lo es, anticipando lo que será—, sino que coloca allí la improvisada y secreta esperanza de encontrarse con la novedad de lo nuevo, con un nacimiento-acontecimiento, aunque no sabe cuál es. Es una apertura y explosión multiplicada de significantes. ¿Seremos entonces capaces de comprender la secreta demanda que los síntomas actuales ocultan?

### **¿Dónde está el sujeto?**

El discurso actual del progreso y la modernidad lleva a la búsqueda de un armónico y adecuado desarrollo acorde con estadios, pautas y subestadios

preestablecidos, los cuales, a su vez, dependen de cada clasificación y tipología que el discurso imperante de la modernidad considere más lógico, adecuado y equilibrado para su respectiva edad cronológica. Esta lógica ha llevado a suprimir al sujeto-niño de tal modo, que si él mismo no concuerda con cierta clasificación cognitiva o con ciertos patrones neuromotrices o con algunos parámetros estandarizados, el supuesto problema de este niño es que sería en realidad un niño mal evaluado. Se busca entonces denodadamente una clasificación o se lo encuadra dentro de alguna tipología de las muchas que existen para respetar el curriculum institucional o, simplemente, para la tranquilidad del evaluador.

El ejemplo más claro de ello es la clasificación de la educación especial en niños severos (“los severos”), en niños moderados (“los moderados”), en niños leves (“los leves”) y en niños motores, que conlleva sus clásicos juegos y actividades pedagógicas para cada nivel sin posibilidad de evolución o progreso. Dicho de otro modo: un “severo” es severo y nunca podrá ser moderado, por eso necesita actividades para severos; un “moderado” nunca podrá ser leve, por lo que necesita una actividad para moderados.

Recuerdo la problemática de los padres de Juan, un niño con parálisis cerebral y dificultades en su desarrollo. Juan había sido derivado a una escuela de “motores”, donde le habían realizado una serie de *tests* diagnósticos a partir de los cuales le dijeron a los padres que como el niño tenía un retardo mental no podía ser aceptado en esa institución. Fue derivado a una institución de “mentales”, donde le volvieron a tomar una serie de entrevistas diagnósticas. Como en ese lugar sólo admitían niños severos y moderados, fue derivado a una tercera institución. Allí, a partir de un nuevo diagnóstico, los padres fueron informados que, desde el punto de vista cognitivo, podría ingresar, pero como Juan tenía un trastorno motor, no podía ser admitido. ¿En qué clasificación y topología entra un niño como Juan para ser considerado como un sujeto?

Nos encontramos también con varios establecimientos que agrupan a los niños de acuerdo con su patología, la cual los nombra, los ordena y los uniforma; es decir, el nombre propio es su patología: son nombrados, agrupados y adecuados de acuerdo con ella. Es la discapacidad la que los nombra



MEISSA RICQUIER. [http://www.sxc.hu]

como síndrome, como órgano o como objeto; los designa como signos del fracaso, del retardo o la discapacidad que los abarca y engloba en todo su fallido desarrollo. Lejos quedan así de ser considerados como sujetos.

Este discurso “científico” de la modernidad acerca del desarrollo “patológico” convoca al niño y a sus padres a un lugar de integración social, cultural y educativo lleno de imposibilidades, pues por un lado se lo nombra, se lo presenta y se lo incluye como un niño diferente a lo normal; por el otro, se centraliza el trabajo en parámetros, índices y clasificaciones estrictamente pedagógicas y cognitivas normales.



Si el niño fracasa o no aprende, el problema es del discapacitado; es decir, el que no está capacitado es el niño. Éste es el discurso que nos plantea la modernidad acerca del desarrollo anormal. Consecuentemente con esta mirada, nos encontramos cada vez más con nuevas técnicas de estimulación, nuevas clasificaciones y evaluaciones, nuevos y específicos *tests* y nuevas y precisas técnicas cognitivas que pretenden la eficacia y el logro de conductas adaptadas al medio.

¿Qué ocurre con la singularidad de cada niño, de cada desarrollo, de cada historia? La respuesta es que si el niño fracasa o no aprende, el problema no es del niño, sino del otro, llámese este otro educadores, terapeutas, maestros integradores, padres o instituciones.

Si un niño no juega, no habla, no dirige la mirada o realiza movimientos estereotipados, el objetivo no debería basarse en buscar que el niño adquiriera nuevos hábitos y conocimientos, o que logre aprender los colores, o que se adapte al juego de los otros niños, o a estimular su sensibilidad, sino en comprender cuál es la problemática que el niño nos muestra en su estereotipia, en su cuerpo, en su no-mirada y en su no-palabra, estableciéndose una táctica y estrategia particular para ese sujeto-niño y no para su patología de base o su diagnóstico.

Siguiendo el ejemplo, si el niño no puede jugar, no es que él decide no jugar, sino que él no puede decidir, pues no juega, y de este modo, no puede configurar sus representaciones ni sus palabras ni su desarrollo. Reiteramos que el problema no es del niño, sino de los otros, que deben encontrar la forma adecuada de encontrarse con él y no con su déficit.

Las resistencias a jugar y aprender no son del niño, sino de los otros por comprender la singularidad que en esas producciones (aunque sean estereotipadas) el niño nos da a ver. Desde este punto de vista planteamos que el desarrollo psicomotor del niño es básicamente disarmónico (y no armónico, como nos plantea el discurso de la modernidad), ya que el niño ingresa en la cultura a través de la demanda y el deseo del Otro que lo constituye, lo que nos permite afirmar que la primera imagen del cuerpo de un niño es la imagen del cuerpo del Otro. Su primera imagen está en el Otro y no en su cuerpo.

Desde el origen, lo disarmónico se establece en la diferencia y disyunción entre su cuerpo (sus sensaciones) y su imagen que está en un “extra cuerpo”, en el del Otro. Desde allí se comienza a enunciar la singularidad y el misterio que determina el desarrollo psicomotor del niño.

La forma de encontrar y recuperar el misterio, el enigma singular en la estructura y el desarrollo será nuestro desafío actual frente al discurso uniforme que en la actualidad se intenta imponer como modalidad de trabajo y comprensión de un niño. La peor trampa para un educador o un terapeuta se encuentra en la eliminación de su capacidad para sorprenderse (pues ya sabe lo que tiene que hacer y lo que va a pasar con ese niño), de sus propias dudas y equívocos, del malentendido, el absurdo, el sin sentido, lo inesperado y el misterio, y decida resguardarse en la técnica, en la estimulación o en la pedagogización. De este modo, se elimina el sujeto que hay en todo desarrollo y en todo niño. Esta es la trampa que nos plantea la modernidad, éste será nuestro desafío: desanudarla y no caer en ella con el objetivo de rescatar al sujeto.

### **La imagen corporal en escena: la “motuta” en movimiento**

Detengámonos en un ejemplo que me ha ocurrido estos días. Sentado en un restaurante observo la siguiente escena. Llega Juan, de tres años, junto con su mamá y su hermana, una bebita de seis meses. El rostro del niño llama la atención por su poca expresividad y su dificultad gestual; las cicatrices dan cuenta de la problemática orgánica con la que el pequeño nació. La huella de esta marca —labio leporino— luego de la cirugía no dejaba de invocar la mirada donde se hacía presente la organicidad en su rostro. Juan no paraba de moverse. Iba de una mesa a la otra. La madre y el mozo intentaban controlarlo sin lograrlo. Juan se movía todo el tiempo. Sin embargo, el niño jugaba con una palabra que había inventado: la *motuta*. Sin dejar de moverse le decía a la mamá que iba a comer con la *motuta*. En un descuido se le cayó el pan y dijo: “Fue la *motuta*.” Se bajó de la silla, se dirigió corriendo a la puerta del restaurante gritando: “Voy a buscar a la *mo-*

*tuta*, que se fue para allá.” La madre lo alcanza y le pregunta: “¿Dónde está la *motuta*?” “Ahora se escondió”, le responde Juan. La madre le insiste en que debe ir a lavarse las manos; Juan finalmente accede diciendo: “Lo que pasa es que la *motuta* es chiquita y nunca quiere lavarse las manos; ahora voy con ella.” Cuando vuelve sigue hablando, discutiendo y jugando con la *motuta*. Afirma que va a dormir con ella, que lo va a acompañar a pasear, a comer y a dormir. “*Motuta, motuta*,<sup>3</sup> dónde estás?”, sigue diciendo sonriente en una forma cantada y sin dejar de moverse.

En esta realidad infantil que acabamos de relatar, ¿podría Juan ser diagnosticado de síndrome disatencional con hiperactividad y ser medicado con Ritalina? ¿De qué nos habla en su motricidad?, ¿dónde se ubica la organización que porta?, ¿cuál es la imagen que lo sostiene?, ¿cómo construye y conforma su espejo?, ¿qué es la *motuta* para Juan?

La *motuta* es indudablemente una invención; sirve para moverse, desear, bañarse, dormir, comer, tocar. Es también un comodín, una adivinanza, un jeroglífico y un acertijo. En realidad, crea en el otro un enigma, una intriga que no se puede descifrar. La *motuta* es una experiencia infantil de la diferencia, sugiere lo que no es y lo que podría ser en el mismo instante.

La *motuta* da testimonio de un pensamiento; en realidad es la puesta en escena de una espacialización del pensamiento. Como una metáfora móvil, puede tener cualquier sentido, y el niño abre el espacio, crea una topología donde el pensamiento se pone en juego en imágenes sensibles.

La experiencia infantil dramatizada en la *motuta* marca la aventura del saber, instala un modo de contornear lo real ambivalente y ambiguo a la vez. El pequeño hace uso de ella y, sin darse cuenta, produce lo imposible, crea un saber metonímico que nadie sabe; juega en él sin sentido y crea otros dando vida a un pensamiento fuera de su problemática gestual y or-

<sup>3</sup> Freud en el chiste y su relación con el inconsciente afirma: “En la época en que el pequeño niño aprende a manejar el tesoro de las palabras de su lengua materna, le trae una manifiesta satisfacción experimentar jugando con ese material y entrama las palabras sin atenerse a la condición de sentido. Ese goce le es prohibido poco a poco, hasta que al fin sólo le restan como permitidas las conexiones provistas de sentido entre las palabras. Opino que el niño se vale del juego para sustraerse de la presión de la razón crítica.”

gánica. La *motuta* habita en el niño en un espacio singular, tejido de deseos. Al crear la *motuta*, ella —paradójicamente— lo crea a él y descubre la esencia originaria de la vida de las palabras.

Para el pequeño, la *motuta* encierra un saber fundamental: sabe que el Otro (en este caso la mamá) no sabe qué es, ni cuál es su significado, ni tampoco para qué sirve. En esa incógnita radica el fantástico poder de la curiosidad y del no saber. Lo que usa el niño para intentar dominar y enfrentar al Otro es justamente lo que no se sabe ni se entiende de la *motuta*. En este caso, ella se sostiene en la estética sugerida de la imagen corporal, y no en la confrontación constante del espejo real que le devuelve la dificultad gesticular, motriz y facial propia de su problemática.

La *motuta* es usada para todo: para moverse, pegar, dormir, conocer, contar, hablar; es una palabra sensible y, por suerte, ininteligible para el mundo sensato y lleno de razones del adulto. Por eso no es interpretable; se escabulle y escapa de un sentido ya establecido, transgrede la significación, muerde la otra escena y, de modo huidizo, inaprensible, crea otro lazo, otro sentido. En este camino, en este tropismo del lenguaje, la *motuta* se erotiza y se torna sensible a un nuevo sinsentido por venir.

Así como los símbolos nos miran y nos llaman constantemente a la vez que los miramos y los escuchamos, la *motuta* no deja de ser una palabra significativa a partir de la cual el niño mira al Otro, lo llama, lo interpela y le demanda. Él es el sujeto de la *motuta*, en la cual hace uso de su imagen corporal y dibuja la silueta móvil del sentido nuevo por venir. La imaginación del pensamiento colocado en la palabra-personaje-*motuta* se estructura entre lo sensible y lo inteligible, entre lo visible y lo invisible, entre lo dicho y lo indecible. Cuando el cuerpo orgánico queda en una dimensión segunda con respecto al sujeto, el mundo imaginario del niño es plural; en él se producen transformaciones que nunca son anárquicas, tienen sus principios y sus fines, a partir de los cuales se olvida del cuerpo para introducirse en el campo de las representaciones.

¿Cuál es la representación de la *motuta*, a quién le responde, a causa de qué causa se creó? No hay duda que los niños se sirven de esas palabras (*motutas*) raras, extraviadas e inventadas, pequeños tesoros, personajes que

discurrir y juegan en todo el paisaje infantil. Son parte esencial de su experiencia. Diferentes a cualquier otra palabra, no figuran en ningún diccionario porque no responden a ninguna realidad unívoca ya definida. Tienen, eso sí, la cualidad de mantener viva la imaginación, la ilusión y la impostura que no deja de sorprender, es inasimilable a un código y, mientras permanezca viva para el niño y para el Otro, es imposible eliminarla.

En este caso, tras jugar el pequeño con la *motuta* —o es que ella juega con él—, la organicidad —la marca del labio leporino— se ha perdido en los efectos inesperados e insólitos que ella genera. La frescura infantil ilumina el rostro, su propio espejo más allá de la motricidad, la discapacidad y la cirugía. En ese terreno fértil, la *motuta* gana la batalla.

La *motuta* genera confianza, no provoca ningún temor; al contrario, lo combate. Es imposible distinguir en qué momento la palabra *motuta* recubre una realidad, y en cuál está allí como rebelión o como contrabando de un instante, pues se conforma según se dice en cada contexto. Ella se sumerge en el lenguaje infantil, confunde y conecta bajo su decir cosas e ideas dispares, cuyo único lazo es el poder ficticio de la imaginación en acto. Es una construcción de frontera, hace visible lo imperceptible y constituye una operación ficcional —y a la vez real— del pensamiento, una extensión de sentido que, quizá, legitima un deseo desenmascarado. Si le preguntáramos al niño qué es la *motuta*, cuál es su contenido, lo pondríamos en un grave aprieto, ya que no podría definirlo a no ser del siguiente modo: “No sé, la *motuta* no habla, se mueve, ella está jugando.”

Perfecta la infancia, la *motuta* coloca en escena la verdad, la ficción, la peligrosa y extravagante aventura de aquellas palabras —nada ingenuas— usadas por el efecto de sentido que ellas producen. En ese espejo, la *motuta* ha vencido a la organicidad y a la denominada dis-atención, la cual queda en un segundo plano, porque lo más importante es el efecto sujeto que ella, sin darse cuenta, genera. Si vence el estigma diagnóstico del ADD (en este caso podría ser con hiperactividad), la *motuta* y Juan habrán perdido la batalla. Capturado por la acción, el quehacer de Juan estará atento a estar dis-atento, actuará a través del movimiento, la angustia incontenible de un niño cuya imagen del cuerpo se queda sin cuerpo. En este caso respon-

dería sin poder representar, jugar ni hablar de lo que le pasa. El cuerpo a través de la motricidad hablaría por él y colocaría en escena su mal-estar, lo que le impediría jugar lo infantil de la infancia, es decir, la *motuta*.

Finalmente, en torno al denominado síndrome dis-atencional en el campo clínico y en el educativo, existen básicamente dos posibilidades: una es abordarla de acuerdo con la propia deficiencia, el pronóstico y su correlato el diagnóstico, los métodos y pautas necesarios para sanear el déficit en cuestión. En esta perspectiva nos encontramos con posturas que ignoran los enigmas y lo infantil de la infancia. Quienes las ejercen se presentan sensatos, saben los objetivos y contenidos a desarrollar, anticipan las posibles respuestas de los chicos ,y por supuesto, no se incluyen en el laberinto infantil, buscan itinerarios claros, rectos, sin pliegues, sin dobleces; van por caminos seguros, sin compromisos, no se arriesgan a la aventura y mucho menos a la experiencia de la *motuta*.

La otra posibilidad —mucho mas difícil, ya que no depende de la dis-atención, ni de un plan, ni de una metodología prefijada— es crear con el niño una relación e inventar junto a él una experiencia infantil (como, por ejemplo, la de la *motuta*), es decir, construir una escena para generar otro espejo donde el pequeño se reconozca como sujeto y, de este modo, producir lo infantil de la infancia, con el encanto de la *motuta* siempre vivo. ¿Seremos capaces de rescatar al sujeto que, en el desborde corporal y motriz, enuncia dramáticamente el sufrimiento que sin salida lo envuelve e invade? Tal vez la *motuta* pueda venir a nuestro rescate.

## BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, Giorgio, *Infancia e historia*, Adriana Hidalgo, Buenos Aires, 2003.  
 Ajuriaguerra, J. de, *Manual de psiquiatría infantil*, Masson, Buenos Aires, 1984.  
 Barthes, Roland, *Variaciones sobre la escritura*, Paidós, Buenos Aires, 2003.  
 Benjamin, Walter, *Escritos*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1989.  
 ———, *Ensayos*, t. I, Editora Nacional, Madrid, 2002.  
 Bergés, J., “Qué nos enseñan los niños hiperquinéticos”, *Revista de Estudios y Experiencias Psicomotricidad*, núm. 54, CITAP, Madrid, 1996.

- , *O corpo e o olhar do Outro*, Cooperativa Cultural J. Lacan, Porto Alegre, 1986.
- y G. Bilbao, *Sobre el transitivismo*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2000.
- Carli, Sandra, *Niñez, pedagogía y política*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2002.
- Comenius, Jean Amos, *Didáctica magna*, Akal, Madrid, 1986.
- Corea, Cristina e I. Lewcowicz, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas y familias perplejas*, Paidós, Buenos Aires, 2004.
- Freud, S., “Tres ensayos para una teoría sexual”, en *Obras completas*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1973.
- , *La afasia*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1987.
- Lacan, J., “Dos notas sobre el niño”, *Analiticón*, núm. 3, Paradiso, Barcelona, 1987.
- , “La agresividad en psicoanálisis”, *Escritos I*, Siglo XXI, México, 1988.
- Levin, Esteban, *La clínica psicomotriz. El cuerpo en el lenguaje*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1991.
- , *La infancia en escena. Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1995.
- , *La función del hijo*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2000.
- , *Discapacidad, clínica y educación*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2003.
- , *¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2006.
- Morín, Edgar, *La violencia del mundo*, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2003.
- Narodowski, Mariano, *Infancia y poder*, Aique, Buenos Aires, 1994.
- Piaget, Jean, *Biología y conocimiento*, Siglo XXI, México, 1994.
- Wallon, H., *Del acto al pensamiento*, Psique, Buenos Aires, 1978.
- Winnicott, D., *La naturaleza humana*, Paidós, Buenos Aires, 1993.