



# Revista internacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la integración y multiculturalidad.

*Revista internacional de audição e linguagem, fonoaudiologia, apoio à integração e multiculturalidad*

*International Journal of hearing and speech, speech therapy, support for integration and multiculturalism*

## RIALAIM

ISSN: 2174-6087, Dep. Legal: GR 2770-2011  
Volumen 3, Número 2, Diciembre 2013

Revista coordinada por profesorado de las universidades de Jaén, Granada, Almería, Sevilla y Castilla La Mancha.

*Magazine coordinated by teaching staff from Universities of Jaén, Granada, Almería, Seville, Castilla La Mancha.*



**Edita:**

Grupo de Investigación: DIEA “Desarrollo e Investigación de la Educación en Andalucía”

Asociación ANELAI (España) y Ediciones Adeo Granada.

<http://www.edicionesadeo.com>

**RIALAIM**

<http://anelai.es/rialaim/>

**Precio 20 euros.**

*Septiembre, diciembre, marzo, junio*

**Indexación:**

-Dulcinea.

<http://www.accesoabierto.net/dulcinea/consulta.php?directorio=dulcinea&campo=ID&texto=2120>

-Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura.

[http://www.revistasdecomunicacion.org/r\\_rialai.html](http://www.revistasdecomunicacion.org/r_rialai.html)

## Volumen 3, Nº 2. Diciembre de 2013

### **Dirección (Direction)**

Claudia De Barros Camargo (Prefeitura Municipal Novo Progresso, PA, Brasil)

### **Consejo Editorial (Editorial Board)**

Antonio Hernández Fernández (Universidad de Jaén, España)  
José Antonio Torres González (Universidad de Jaén, España)  
Juan José Herrera García (Director Ediciones Adeo)  
Claudia De Barros Camargo (Prefeitura Municipal Novo Progresso, PA, Brasil)

### **Consejo de Dirección (Main Board)**

Dr. José Antonio Torres González. Universidad de Jaén, España  
Dr. Fernando Peñafiel Martínez. Universidad de Granada, España  
Dr. Isabel María Ferrándiz Vindel. Universidad de Castilla La Mancha, Cuenca, España  
Dr. José María Fernández Batanero. Universidad de Sevilla, España  
Mtr. Laura Elena De Luna Velasco. CUSur, Universidad de Guadalajara, México  
Ms. Claudia De Barros Camargo, Universidade MT, FASIP, Brasil  
Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza (Universidade Estadual do Norte Fluminense–UENF.-Brasil-)  
Dr. Juan Manuel Trujillo Flores. Universidad de Granada. España  
Dr. Elias Rocha Gonçalves – Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense -INFES-UFF – BRASIL .  
Dr. Olindo Baião de Souza-FIEF – Faculdade Integrada Euclides Fernandes-Jequié-Bahia-Brasil.  
Dr. Luis Ortiz Jiménez. Universidad de Almería, España.  
Carmen Mª Llaveró Berbel. Universidad de Jaén, España.

### **Consejo Asesor Científico Internacional (International Scientific Board)**

Dr. José Antonio Torres González. Universidad de Jaén, España,  
Dr. Fernando Peñafiel Martínez. Universidad de Granada, España  
Ms. Claudia De Barros Camargo, FASIP- Faculdade de SINOP- MT, Brasil  
Dr. Isabel María Ferrándiz Vindel. Universidad de Castilla La Mancha, Cuenca, España.  
Dr. José María Fernández Batanero. Universidad de Sevilla, España  
Ms. Laura Elena De Luna Velasco. CUSur, Universidad de Guadalajara, México  
Dr. Antonio Pantoja Vallejo (Universidad de Jaén).  
Dr. Elias Rocha Gonçalves – Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense -INFES-UFF – BRASIL .  
Dr. Olindo Baião de Souza-FIEF – Faculdade Integrada Euclides Fernandes-Jequié-Bahia-Brasil.  
Dra. Norma Beatriz Coppari Gonzalez de Vera (UNAM, Paraguay)  
Carmen Mª Llaveró Berbel. Universidad de Jaén, España.

### **Secretaría Técnica (Technique secretary)**

Carmen Llaveró Berbel  
(Universidad de Jaén, España)

### **Sede Científica y Redacción**

Grupo de investigación DIEA  
(Universidad de Jaén)  
Campus Las Lagunillas, s/n  
23071 Jaén  
Correo electrónico:  
[ahernand@ujaen.es](mailto:ahernand@ujaen.es)  
Web:  
<http://anelai.es/rialaim/>

### **Edición y Suscripciones**

Editado por Ediciones Adeo  
<http://www.edicionesadeo.com>

**ISSN: 2174-6087**

**Dep. Legal: GR 2770-2011**

## Índice.

<b>Trastornos psicomotrices en las necesidades educativas especiales.</b> ( <i>Psychomotor disorders in special educational needs.</i> ) <b>Lucía Rodes Cobo</b> Estudiante de 4º Grado en Educación Primaria.	1-8
<b>Necesidades educativas especiales y Educación Inclusiva.</b> ( <i>Special educational needs and Inclusive Education</i> ) <b>Inés Bravo Navarro</b> <b>Diego Plaza Rodríguez</b> Estudiantes de Grado en Educación Primaria, Universidad de Jaén.	9-14
<b>Principales patologías en Educación Infantil y Primaria.</b> ( <i>major pathologies in childhood education and primary</i> ) <b>Ana Quintana Berlanga</b> Maestra de Infantil	15-20
<b>Definición y evolución histórica de psicomotricidad. Situación actual en el ámbito educativo.</b> ( <i>Definition and historic evolution of psychomotricity: Current situation in education</i> ) <b>Irene Torres Jaén</b> Universidad de Jaén	21-28
<b>Evaluación y contexto escolar de la psicomotricidad.</b> ( <i>Evaluation and school context of Psychomotricity</i> ) <b>Inmaculada Torres Jaén</b> Universidad de Jaén	29-35
<b>Principales patologías que nos podemos encontrar en Educación infantil y Educación Primaria.</b> ( <i>Main pathologies in childhood education and elementary education</i> ) <b>Cristina Arazola Ruano</b> Estudiante de Educación infantil	36-42
<b>A construção histórica da sexualidade humana.</b> ( <i>The historical construction of human sexuality</i> ) <b>Marlete Dacroce</b>	43-62
<b>La arquitectura al servicio de la Educación.</b> ( <i>Architecture in the service of Education</i> ) <b>Dr. Salvador Mateo Arias Romero</b> Universidad de Granada <b>Dr. Juan Esteban Rodríguez Garrido</b> Universidad Complutense de Madrid	63-67
<b>La Historia como producto televisivo.</b> ( <i>History as television product</i> ) <b>Dr. Juan Esteban Rodríguez Garrido</b> Universidad Complutense de Madrid <b>Dr. Salvador Mateo Arias Romero</b> Universidad de Granada	68-74

## Normas de Publicación.

Los autores enviarán el trabajo por correo electrónico a RIALAIM a <ahernand@ujaen.es> por el sistema de "archivos adjuntos" (attach files) mediante un archivo con el texto del artículo, bibliografía, palabras clave, resumen, abstract y datos del autor, foto reciente, y tantos archivos como imágenes o gráficos hayan de incorporarse al artículo, cumpliendo los siguientes requisitos formales:

1. El artículo habrá de ser original. Lo que supone no haber sido publicado previamente en ningún medio escrito, artículo de revista, parte de un libro o en las actas de alguna reunión científica (congreso, coloquio, symposium, jornadas...).
2. Estará escrito en español o en inglés y se enviará, preferiblemente, en formato de Microsoft Word (DOCX, DOC o RFT). En cualquier caso, en el mensaje de correo electrónico junto al que se envíen los ficheros debe quedar especificado claramente el programa y versión utilizado en la elaboración del texto. Los gráficos se presentarán en ficheros GIF o JPG, un fichero por cada gráfico, con nombres correlativos (graf1, graf2, etc.).
3. Los trabajos serán presentados en formato de página A4 o Letter, orientación vertical, en espaciado simple, con márgenes de 2,5 cm. (superior, inferior, derecho e izquierdo), sin encabezados ni pies de página y sin numeración de páginas.
4. El tipo de letra será de formato Times (Times, Tms o Times New Roman), de tamaño 12 pt. Los párrafos no tendrán sangrías de primera línea y estarán justificados a ambos lados, sin corte de palabras (con guiones) al final de las líneas.
5. En ningún caso se utilizará el subrayado o la negrita para hacer los resaltes de texto, que se harán mediante el uso de letra cursiva. Los epígrafes o apartados se harán utilizando mayúsculas y negrita, para el primer nivel y minúscula y negrita para los siguientes niveles, que habrán de numerarse correlativamente. Las comillas se reservan para señalar las citas textuales.
6. El artículo comenzará con el título en mayúsculas y centrado. Bajo el título, igualmente centrado, aparecerá el nombre del autor o autores del artículo.
7. Al final del trabajo se incluirán los siguientes apartados.

**NOTAS:** Las notas aclaratorias al texto se señalarán en el mismo mediante una numeración en forma de superíndice, pero su contenido se presentará al final del texto, de manera consecutiva y no a pie de página.  
**BIBLIOGRAFÍA:** Referencias bibliográficas utilizadas en el artículo (sólo las que han sido citadas) ordenadas alfabéticamente por apellido del autor y siguiendo los criterios normalizados (ver detalles más adelante). En el texto las citas se hacen con la referencia del autor, el año y la página entre paréntesis (Autor, año, página).  
**RESUMEN:** Se hará un resumen del texto que no exceda de 150 palabras donde se exprese su objetivo y desarrollo.

**PALABRAS CLAVE:** Descriptores del trabajo que presenta el artículo, no más de 10 términos.  
**ABSTRACT:** Traducción al inglés del resumen realizado previamente.

**KEYWORDS:** Traducción inglesa de las palabras clave.

**DATOS DEL AUTOR:** Relación breve de datos profesionales (ocupación, lugar de trabajo, categoría profesional, trayectoria científica, experiencia, etc.) añadiendo una dirección e-mail de contacto.

8. El artículo no deberá exceder de 15 páginas, todo incluido.
9. La Revista Internacional RIALAIM adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la A.P.A.
10. Los manuscritos enviados a la Revista se remiten a dos miembros del Consejo asesor científico internacional de la revista, que acredita como tales a aquellos seleccionados (pares ciegos). La elección de los revisores para cada trabajo es realizada por el Director y coordinador atendiendo al contenido del manuscrito.

Admisión de artículos:

Una vez recibido un artículo por la Secretaría de la Revista, lo enviará a varios expertos para que informen sobre la relevancia científica del mismo. Dicho informe será absolutamente confidencial. En caso de que los informes solicitados sean positivos, el Consejo Editorial decidirá en qué número se publicará el artículo, y se notificará al autor o autores. La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la revista para su publicación.

Artículos publicados:

La Revista Internacional RIALAIM no abonará cantidad alguna en efectivo a los autores por la publicación de los artículos.

La Revista Internacional RIALAIM no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los trabajos publicados, por tanto serán los autores los únicos responsables de su contenido, y de las consecuencias que pudieran derivarse de su publicación.

## **Trastornos psicomotrices en las necesidades educativas especiales.**

*(Psychomotor disorders in special educational needs.)*

**Lucía Rodes Cobo**

Estudiante de 4º Grado en Educación Primaria.

Páginas 1-8

*Fecha de recepción: octubre 2013*

*Fecha de aceptación: noviembre 2013*

### **Resumen.**

En este artículo abordamos el término psicomotricidad y su relación con diferentes discapacidades, desarrollando aspectos a trabajar desde ésta para conocer los conceptos más habituales a la hora de hablar de trastornos psicomotrices.

Además, estudiaremos las necesidades específicas en niños deficientes visuales, con parálisis cerebral, espina bífida y con dificultades de aprendizaje.

Por último, conoceremos cuáles son los criterios y adaptaciones para la atención a la diversidad en aulas psicomotrices ante niños con discapacidad intelectual, auditiva, visual y motórica.

### **Palabras clave:**

Psicomotricidad, necesidades educativas especiales.

### **Abstract.**

In this article we will work on psicomotricidad's term and its relationship with different disabilities, developing ways to work from this to know the most common concepts about psychomotor disorders.

In addition, we will study the specific needs in visually impaired children, with cerebral palsy, spina bifida or learning difficulties.

Finally, we will know what criterions and adaptatations for attention to diversity in psicomotricidad's classrooms are. All that for children with intellectual, auditory, visual and motor disabilities.

### **Keywords:**

Psychomotor, special educational needs

## **La psicomotricidad y su relación con diferentes discapacidades-**

En todos los casos en que es evidente la existencia de algún tipo de perturbación entre el yo del niño y su mundo, la educación psicomotriz se convierte en el procedimiento óptimo para restablecer el equilibrio perdido y hacerle recuperar la seguridad en sí mismo y la adecuada comunicación con su ambiente.

Con más motivo ocurrirá en el caso de niños con necesidades educativas especiales, aunque teniendo en cuenta que no se puede esperar de la educación psicomotriz que logre hacer desaparecer las deficiencias, sino que apoyándose en el propio desarrollo psicobiológico del niño intente rehacer o estimular etapas perdidas del desarrollo psicomotor y lograr un individuo cada vez más dueño de sí y capaz de ubicarse en el mundo que le rodea. La educación psicomotriz puede influir en los aspectos más representativos de la personalidad.

Aspectos del desarrollo a trabajar desde la psicomotricidad.

1. *Sensomotricidad*: En aquellas situaciones en las que se educa la capacidad sensitiva de los alumnos, estimulando y favoreciendo el desarrollo de su agudeza y discriminación de las cualidades de los objetos incluido su propio cuerpo (distinguir y comparar texturas, pesos, densidades, sabores, sonidos, etc son objetivo para este tipo de actividades) (Bullinguer, 1994; Dubosson, 1980; Escribá, 1998).

2. *Perceptomotricidad*: Cuando las actividades favorecen que el niño organice la información de los sentidos y guíe su actividad a partir de ello. (Dubosson, 1980). La perceptomotricidad supone la toma de conciencia, la identificación y por tanto la atribución de un significado a las informaciones que llegan a nuestros sentidos. Es un proceso cognitivo partiendo del material sensorial.

3. *La ideomotricidad*: Cuando la actividad se orienta sobre la expresión del espacio afectivo y relacional del niño, es decir. Cuando explora su percepción de sí mismo como persona (Arnaiz Sancho, 2000; Sami-Ali, 1979), su capacidad de iniciativa, su

necesidad de afecto o reconocimiento, su consideración de los demás, su forma de integrarse en una actividad y contribuir a ella. (Bowlby, 1976, 1987, González, 1982).

Estos tres aspectos se deben abordar simultáneamente en los programas de psicomotricidad. (García Arroyo y Holgado, 1990; Godall, 2001; Martín, 1997; Méndez, 2003). Sin embargo, la intencionalidad del psicomotricista puede situar como elemento central uno de ellos en una determinada actividad o para un determinado niño en función de las prioridades que establezcan las necesidades de estimulación o apoyo que éste tenga para su desarrollo armónico.

Trastornos psicomotores.

Los trastornos psicomotores son distintos de los trastornos sensoriales, cognitivos motores que suelen considerarse cuando se habla de discapacidad. Los trastornos pueden afectar a algunas o varias de las habilidades psicomotrices del individuo, circunstancia que va a tener una repercusión en su aprendizaje y en su desarrollo. Las actividades de educación y reeducación psicomotriz pueden ayudar a prevenir, detectar y superar estas dificultades (Berges, 1990; Blanco y Borda, 2001; Richard, 2004; Tomás, 2005). Además, los trastornos psicomotrices pueden ser, en algunos casos, indicadores de problemas mayores, por lo que deben recibir toda nuestra atención (Costa, 2000, 2001; Mazo, 1977).

Entre los conceptos más habituales a la hora de hablar de trastornos psicomotrices están los siguientes (Andrés, Moyá y Peña, 1997; Benos, 1973; Camus, 1987; Calmels, 2003):

- Trastornos del esquema corporal.

Las dificultades se reflejarán en el esquema corporal (desde la estructuración espaciotemporal y las habilidades práxicas, hasta a toma de conciencia y control de aspectos como el tono, la postura y la respiración). Debemos abordar como interfiere en el desarrollo y facilitar actividades que refuercen esos aspectos y el propio esquema corporal en sus distintos apartados: construcción de la imagen corporal y la vivencia emocional de la misma, vocabulario sobre el propio cuerpo,

los sentidos y las sensaciones, interiorización del espacio tomando como patrón de referencia el propio cuerpo, etc. (García, 1986).

- Trastornos de realización psicomotora.

Todos tenemos más o menos facilidad para algunas actividades motrices (Hernández Vázquez, 1995). Hay personas con auténticas dificultades para mantener el equilibrio, botar una pelota, saltar la comba, etc. La paciencia y la habilidad para programar considerando una graduación apropiada deben ser cualidades del educador que pretende ayudar al niño en estos casos.

- Problemas de lateralización.

Pueden también trabajarse corporalmente en la sala de psicomotricidad. El resultado siempre será mucho mejor que un abordaje que solamente contemple actividades de lápiz y papel. La huella experiencial que deja, va a facilitar la superación más rápida de las dificultades.

- Inestabilidad psicomotora.

Algunos niños no pueden estarse quieto, lo cual va a ser un obstáculo no solo para cualquier tipo de aprendizaje, sino para sus relaciones sociales con adultos y con otros niños (García Núñez, 1996). Además, la imagen que otros están formándose de él, va a incidir en su propio autoconcepto avocándole a veces a un comportamiento problemático. La forma de intervenir en estos casos debe ser global, sin embargo el contexto del aula de psicomotricidad, le ofrece a este niño la posibilidad de:

> Descargar su necesidad de actividad motriz.

> Entrenarse en el autocontrol y las formas alternativas de reacción ante las situaciones.

> Debilidad motriz. En el otro extremo, este problema debe abordarse a través de propuestas de actividades que permitan al niño progresivamente poner más dinamismo y energía en sus conductas motrices.

- Trastornos tónico- emocionales o de relación.

Cuando las emociones que provoca las situaciones de relación son especialmente distorsionadoras, las actividades orientadas al control tónico van a ser de gran ayuda. Muchas personas se sienten inseguros y tensos en situaciones sociales, y pueden mejorar notablemente sus relaciones y su propio autoconcepto a través de sencillas prácticas de relajación (Benso, 1996; Escudero, 2001).

- Disarmonías tónico- motoras.

En ocasiones a pesar de buen desarrollo general, el niño muestra reacciones acompañadas de crisis de inhibición o descargas tónicas (impulsividad, ademanes, etc.) para cuya evolución correctiva nos puede ser de mucha ayuda la actividad en el aula de psicomotricidad, donde puede ensayar y consolidar patrones de reacción alternativos. Ayudar al niño a establecer un apropiado control tónico exige técnicas apropiadas para cada edad y una actitud tónica del propio educador acorde con lo que intenta favorecer.

- Retrasos madurativos generales.

Cuando la aparición de las habilidades sensoriomotrices no se da en el niño dentro de los márgenes habituales, esto debe predisponernos a observar con especial atención su evolución, consultar a los especialistas y, si éstos nos lo aconsejan, apoyar con las actividades psicomotrices el desarrollo del niño (Pertejo, Márquez y Manning, 1983).

**Dificultades psicomotrices específicas en niños con necesidades específicas de apoyo educativo.**

**DIFICULTADES ESPECÍFICAS DEL NIÑO DEFICIENTE VISUAL:**

*1. Desarrollo motor.*

El movimiento es el medio que inicialmente permite al niño entrar en contacto con el medio, al tiempo que el niño vive su cuerpo en la medida que éste interactúa en ese medio. Por tanto, en ausencia de la visión, la cantidad de información sobre el medio disminuye, debiendo compensarse de algún modo. La alternativa es el movimiento. El movimiento es el principal sustituto de la visión para conocer el medio, y cuando los padres le impiden moverse

por si se golpea o por si rompe algo, se sentirá inseguro en sus movimientos, y esa inseguridad provocará que el niño tema al ambiente, un ambiente que la ha sido pintado como peligroso. Ese miedo producirá tensiones, que conducirán al establecimiento de movimientos rígidos, tan característicos de los ciegos. Así pues, pueden aparecer trastornos del movimiento en sí mismo y movimientos rígidos. Pero también pueden aparecer otros trastornos más específicos, que afectan sobre todo a dos campos: la marcha y las actitudes cuando el niño está parado:

a) Marcha:

El niño ciego suele caminar con las piernas demasiado separadas, al tiempo que mantiene los muslos apretados. Las rodillas no se doblan. El pie no se posa sucesivamente en el suelo, desde el talón a la puntera, sino que lo hace como un solo bloque, de golpe. A veces el niño anda de punteras o de talones. Existen también irregularidades en los pasos, siendo excesivamente largos o cortos, o que arrastren los pies al andar. Otro dato característico es la posición de las manos al andar, que suelen aparecer adelantadas, a la altura de la cara, con los dedos doblados y como cripados, o una a la altura de la cintura y ambas con las palmas hacia afuera.

b) Parado:

Los niveles de imitación de los niños ciegos son menores que los de los videntes. Cuando el niño está parado es muy frecuente la aparición de balanceos del cuerpo hacia delante o atrás, o hacia los lados, apoyándose alternativamente en los pies. Esto es lo que se conoce con el nombre de cieguismos, que son gestos motrices de carácter autoestimuladorio, repetidos frecuentemente. Otras actitudes que aparecen son de carácter autoagresivo, siendo la más frecuente que el niño presione los ojos con sus propios dedos en casos de tensiones fuertes; también se dan casos de niños fotosensibles, apareciendo en ellos la cabeza frecuentemente agachada, con el fin de evitar estimulaciones luminosas aversivas.

1. Desarrollo del esquema corporal:

El esquema corporal es fruto de la conjunción de informaciones posturales, movimientos e impresiones visuales. En el niño ciego, estas últimas fallan obviamente, por tanto se producirán trastornos en el desarrollo del esquema corporal. El problema se agrava si pensamos que los conocimientos referidos al movimiento y al espacio se apoyan en ese esquema corporal. En los ciegos aparecen dudas acerca de nociones básicas, como delante, detrás, arriba, abajo, derecha, izquierda. Por lo demás, el conocimiento de su cuerpo suele ser bastante bueno, pues muchas veces el niño es con lo único que se entretiene.

2. Desarrollo de la organización espacial:

Las etapas del desarrollo espacial son iguales en ciegos que en normovidentes: primero aparecen las nociones topológicas, luego las euclidianas y métricas, y finalmente las proyectivas.

La diferencia principal radica en el momento en que aparece cada una de ellas. Las nociones topológicas en niños ciegos se igualan con las de los videntes hacia los doce o trece años. En cambio las euclidianas y proyectivas no lo hacen hasta los catorce o quince años. Así pues, hacia los quince años el desarrollo espacial de vidente y ciegos se equipara.

En el desarrollo espacial juega un importante papel diferencial el tipo de ceguera. Si la ceguera es adquirida, el niño tendrá un mayor rendimiento en el manejo de datos espaciales cuanto mayor experiencia visual haya tenido antes de adquirir la ceguera.

Por otra parte es de destacar que el campo espacial del niño ciego es corto, y ello puede originar limitaciones y privaciones. Además señalar que los cambios posturales presentan dificultades, pues el niño pierde referencias espaciales.

NECESIDADES ESPECÍFICAS EN NIÑOS CON PARÁLISIS CEREBRAL:

1. ESPÁSTICOS:

Caracterizado por una marcada rigidez de movimientos y la incapacidad para relajar grupos de músculos. La lesión se localiza en la corteza cerebral afectando a los



centros motores. Según el grado de la lesión se subdividen en:

- Monoplejía:

Afecta a un brazo y a una pierna.

- Hemiplejía:

Afecta a la pierna y al brazo del mismo lado.

- Paraplejía:

Afecta a las dos piernas.

- Cuadriplejía:

Afecta a los cuatro miembros.

- Diplejía:

Afecta a los cuatro miembros, pero más a las piernas que a los brazos.

## 2. ATETOIDES:

Caracterizados por movimientos involuntarios que enmascaran e interfieren las acciones normales del cuerpo. El tono muscular varía; cuando el niño está tranquilo puede estar demasiado relajado para poder mantener una posición y cuando está excitado se da un aumento considerable de las esterotipias. Se puede observar el retorcimiento o contorsión de la lengua y de las extremidades.

## 3. ATAXIA:

Se caracteriza por un equilibrio pobre, un paso irregular y dificultades en la coordinación manual/visual, ya que la lesión se localiza en el cerebelo.

## 4. MIXTOS:

Algunos de estos parálisis cerebrales presentan tipos particulares de tensión muscular, como: distonía, hipertonía, hipertonía, rigidez, temblores.

### TRATAMIENTO:

- Control postural:

La terapeuta debe estudiar las deficiencias del niño y determinar las posturas que reducen los reflejos activos involuntarios y proveen la libertad suficiente para moverse de la forma adecuada.

En el niño pequeño se debe fomentar la actividad bilateral y se requiere por lo tanto una estabilidad en la línea recta. Ya esté echado o sentado, la cabeza del niño debe estar colocada en la línea media para facilitar el uso coordinado bilateral de las manos.

Las pautas flexoras o extensoras deben ser controladas con una forma de sentarse adecuada y en el caso que sean necesarios unos aparejos extensivos, se debe procurar que sean lo más pequeños posible y debe permitirse al niño que ejerza aquel tipo de control que tenga sobre su postura.

El terapeuta ocupacional deberá trabajar en colaboración con un fisioterapeuta para determinar estas posturas.

- Funcionamiento de las manos:

El niño con parálisis cerebral tiene dificultades para coger, manipular y soltar; puesto que puede que tenga un reflejo tónico asimétrico en el cuello o movimientos circulares limitados en el hombro y un puño apretado en uno de los lados.

El terapeuta debería colocar al niño con la cabeza situada en la línea media y juntar sus manos, fomentando el que mire sus manos, colocando campanillas en las muñecas o colocando un rastrillo/juguete en sus manos; y así ampliar su imagen corporal, las sensaciones de las pautas de los movimientos normales y los horizontales visuales. El reflejo de prensión persiste frecuentemente y debe ser vencido con una estimulación vigorosa de la palma.

Al niño con dificultad para estirar la mano y coger algo se le puede ayudar colocándole en posición prona encima de una rampa o estabilizarle una mano con un pilón o una barra.

### NECESIDADES ESPECÍFICAS EN NIÑOS CON ESPINA BÍFIDA:

La espina bífida es una anomalía congénita de la columna que consiste en que el canal vertebral no cierra bien, en la línea media posterior, con el riesgo consiguiente de dañar a la médula espinal.

Posiblemente la mayor preocupación de los padres es que el niño aprenda a andar, es enorme el esfuerzo que tienen que realizar algunos niños para intentar conseguir esto.

La incapacidad manifiesta que se presenta es la del mal funcionamiento de la extremidad inferior, pero incluso en los niños con una lesión baja la destreza del niño no debería considerarse normal.

#### - Control postural:

La inestabilidad de las caderas puede causar al niño con espina bífida considerables problemas, tanto al sentarse como al caminar o permanecer de pie.

El niño debería disponer de una silla de ruedas apropiada y de una silla de escritorio que le permita usar sus manos de la forma más eficiente para el trabajo escolar y el juego.

Los niños con una lesión alta preferirán permanecer echados en la cama o echados en el suelo; los que tengan un control más alto de las caderas, pueden conseguir permanecer sentados en el suelo, quizás en un asiento angular, si el traslado del peso no está totalmente controlado.

#### - Funcionamiento de las manos:

Se piensa frecuentemente que el funcionamiento de las manos es normal en la mayor parte de los niños con espina bífida, pero puede ser necesario el adiestramiento en estereognosis y en el uso fino de los dedos.

Se le debería enseñar a tomar conciencia de los brazos y las manos, al mismo tiempo que de las extremidades inferiores. Muchos niños los ven como una prolongación de sus muletas y no consiguen desarrollar su potencial completo.

Se deberían introducir a una temprana edad todo tipo de juego que enseñen a percibir la textura y la forma y la coordinación fina debería desarrollarse mucho antes de que se le exija usar un lápiz.

Los ejercicios de coordinación podrían realizarse durante las sesiones de fisioterapia, y los movimientos gruesos se refuerzan constantemente cuando el niño realiza esfuerzos para mejorar la movilidad.

## NECESIDADES ESPECÍFICAS EN NIÑOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE:

### 1. *Postura:*

Los problemas en esta área han de ser apreciados como una incapacidad de los músculos para organizarse según su modelo, de manera que se pueda mantener la posición del cuerpo con referencia a su centro de gravedad.

Si la postura no se mantiene de una forma consistente, es imposible para la persona mantener una orientación consistente y perderá por lo tanto eficiencia en las actividades fina y gruesa.

### 2. *Lateralidad:*

Habilidad para diferenciar los lados del cuerpo, como la conciencia del ser interior; la importancia de darse cuenta de esto es que es el primer paso para conocer las direcciones.

### 3. *Direccionalidad:*

Incapacidad para proyectar conceptos direccionales hacia el espacio exterior.

Tomar como referencia los objetos fijos de una habitación o el material que tiene encima del escritorio es difícil para el niño.

También puede influir la habilidad del niño para ejecutar instrucciones. Si el maestro le dice a un niño que empiece a leer en la parte superior de la página o en la parte izquierda, se ve incapaz de hacerlo. Oye y entiende las palabras, pero le falta un punto de referencia básico desde el que proceder.

### 4. *Imagen corporal:*

Con una pobre imagen corporal no pueden relacionarse los objetos y la gente con el propio cuerpo de uno, y las cosas no pueden ser orientadas en el espacio tomándolo como referencia.

## **CRITERIOS PARA LA ATENCION A LA DIVERSIDAD EN EL AULA DE PSICOMOTRICIDAD.**

### ADAPATACIONES PARA CASOS DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

> Ofrecer al grupo un tiempo previo a la actividad para la experimentación libre con los materiales que facilite la familiaridad con los mismos.

> Flexibilizar los espacios autorizados para la actividad.

> Limitar los materiales disponibles para evitar que un niño se distraiga de la actividad grupal o eluda las instrucciones dadas.

> Adaptar los materiales que sean de difícil manipulación.

> Las reglas y las decisiones que deben tomar los niños deben tener un nivel de dificultad que permita la comprensión de todos los alumnos.

> Los requerimientos de habilidades motrices o manipulativas deben ser también las accesibles para todo el grupo.

#### ADAPTACIONES PARA CASOS DE DISCAPACIDAD AUDITIVA

> Confirmar que ha comprendido las instrucciones de la actividad y que es capaz de seguir la evolución de las situaciones sin quedar al margen de ellas.

> Prever un sistema para ofrecerle indicaciones en la distancia.

> Promover que sus compañeros también colaboren en hacerle llegar las informaciones que precise para su participación en la actividad.

> Ejemplificar los procesos complejos cuya comprensión se vea limitada por no poder disponer de la misma información verbal que sus compañeros.

> Para algunas actividades, marcarle a un compañero al que pueda utilizar como modelo o guía.

#### ADAPTACIONES PARA CASOS DE DISCAPACIDAD VISUAL.

> El espacio debe estar limitado y se deben establecer medidas que faciliten la perfecta orientación del niño ciego. El niño debe conocerle y reconocerle previamente a realizar la actividad. Debe evitarse cualquier obstáculo, desnivel o situación que pueda provocarle un choque o caída.

> Debe estar familiarizado con todos los objetos presentes y saber su ubicación en la sala. Los objetos deben ser seguros, agradables al tacto y fáciles de manipular y de recuperar si los pierde.

> Deberán establecerse elementos para su orientación autónoma.

> El educador debe mantenerse en un mismo lugar durante la actividad para que la dirección desde la que el niño percibe su voz le sirva también de referente.

> El educador debe asegurarse que el niño puede percibir instrucciones verbales que le permitan reorientarse o saber cómo actuar en todo momento.

> Deben rentabilizarse los restos visuales del niño, marcando objetos, lugares y personas con colores que le permitan actuar con autonomía dentro de la actividad.

> Algunas actividades dinámicas, deberá realizarlas con ayuda de un compañero, desplazándose sin que pierda el contacto físico con dicho compañero y obteniendo de él continua información verbal.

> La forma de ofrecerle información por parte del educador o los compañeros debe ser tranquilizadora y precisa.

> Complementariamente, en actividades muy dinámicas debe enseñársele a desplazarse anticipándose y protegiéndose de obstáculos.

> Para los juegos, en ocasiones pueden otorgársele “poderes” y “refugios” especiales donde eludir la persecución y equilibrar así en alguna medida sus desventajas.

> En el mismo sentido, también es posible establecer para sus compañeros “complementos de dificultad” que equilibren la situación.

#### ADAPTACIONES PARA CASOS DE DISCAPACIDAD MOTÓRICA.

> Reducir el espacio utilizable para compensar sus dificultades de desplazamiento.

> Evitar obstáculos y desniveles.

> Otorgársele cierta ventaja en los desplazamientos cuando tenga que competir con sus compañeros.

> Establecer condiciones de desplazamiento especiales para sus compañeros.

> Adaptar materiales para facilitar su manipulación.

> Establecer un sistema de comunicación alternativo cuando el niño tenga el habla afectada.

> Prever protecciones necesarias para sillas de ruedas o material ortopédico.

### **Bibliografía.**

González, L. (1990). *Psicomotricidad para deficientes visuales*. Salamanca: Amarú.

Hernández, A. (2008). *Psicomotricidad. Fundamentación teórica y orientaciones prácticas*. Cantabria: PubliCan.

## **Necesidades educativas especiales y Educación Inclusiva** *(Special educational needs and Inclusive Education)*

**Inés Bravo Navarro  
Diego Plaza Rodríguez**

Estudiantes de Grado en Educación Primaria, Universidad de Jaén

Páginas 9-14

*Fecha de recepción: octubre 2013  
Fecha de aceptación: noviembre 2013*

### **Resumen.**

A lo largo de los años la mentalidad de la sociedad acerca de la atención educativa que deben recibir alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo ha evolucionado positivamente. La LEA ha contribuido, ampliando el concepto de NEAE, añadiendo grupos de compensación de desigualdades sociales.

La escuela integradora tiene como principal objetivo la educación especial y su alcance son los alumnos con necesidades educativas especiales, mientras que nuestro actual enfoque inclusivo debe basarse en la flexibilidad y ha de poderse adaptar a las necesidades individuales de los alumnos, a través de una educación general que atienda a todo el alumnado.

Según otros estudios realizados anteriormente, las patologías más frecuentes que se detectan en el aula a edades tempranas son la de tipo cognitivo, destacando entre ellas: la discapacidad intelectual, el Síndrome de Asperger, el Autismo y el Síndrome de Down.

**Palabras clave:** educación especial, sordos, ciegos, deficientes mentales, necesidades educativas especiales, necesidades específicas de apoyo educativo, escuela inclusiva, discapacidad intelectual, Autismo, Asperger, Síndrome de Down.

Over the years, the mentality of the society about the educational attention that should receive students with specific needs of educational support has evolved positively. The LEA has contributed, expanding the concept of NEAE, adding groups of compensation of social inequalities.

The inclusive school has as main goal the special education and its extent are pupils with special educational needs, while our current inclusive approach must be based on flexibility and it has to be able to adapt to the individual needs of the students, through a general education that treats all the students.

According to other previous studies, the most common pathologies which are detected in the classroom at an early age are cognitive deficiencies, emphasizing among them: intellectual disabilities, Asperger's syndrome, Autism and Down's syndrome.

**Keywords:** special education, deafs, blinds, mentally handicapped, special educational needs, specific needs of educational support, inclusive education, intellectual disability, Autism, Asperger's syndrome, Down's syndrome.

### **Abstract.**

## Introducción.

En las siguientes líneas hacemos un breve repaso sobre diversos conceptos esenciales en el ámbito de la educación especial, los cuáles no parecen estar lo suficientemente clarificados para la comunidad educativa.

Llevando algunos de ellos a una cierta controversia, como pueden ser: necesidades educativas especiales y necesidades específicas de apoyo educativo; educación inclusiva y educación integradora; deficiencia mental y discapacidad intelectual,...

## NEE y NEAE.

El concepto de educación especial ha experimentado un cambio significativo en la actualidad. Notables progresos se han observado en cuanto a la actitud de la sociedad respecto de la atención que merecen los sujetos necesitados de educación especial, así como lo que se refiere a la teoría y a los métodos de evaluación e intervención y a la organización de los servicios pertinentes.

Desde considerar que no merecen vivir y arrojarlos por el monte Taijeto en Esparta o por la roca Tarpeia en Roma (punta del Sur del monte Capitolino desde la cual se precipitaba a los criminales), hasta hablar de alumnos con necesidades educativas especiales, ha pasado un buen periodo de tiempo. En la Edad Media aquellos que de algún modo eran considerados anormales, eran olvidados, o rechazados e incluso temidos.

El paso al Renacimiento trajo consigo un trato más humanitario hacia el colectivo de personas marginadas. Desde las órdenes religiosas se da un paso adelante al considerar a los deficientes como personas, si bien la atención educativa se inicia más bien con los deficientes sensoriales que con los mentales. Fecha histórica es el siglo XV, cuando se crea el Hostial D' innocents, por Fray Gilavert Jofre en Valencia a modo de asilo, para "inocentes". Durante los siglos XVI, XVII y XVIII la atención se centró en sordos, ciegos y mudos, minusválías sensoriales preferentemente. Durante los siglos XVI, XVII y XVIII la atención se centró en sordos, ciegos y mudos, es decir, minusválías sensoriales preferentemente. Hay que esperar a finales del siglo XVIII para hablar de deficiencia mental. La evolución, sin embargo no es igual en todas las deficiencias:

- *Sordos*

- Pedro Ponce de León (1520-1584), creó la primera escuela para sordos en el Monasterio de San Salvador, cerca de Madrid, España. Fue el primero en encargarse de los sordos e inventó un código porque tenía prohibido hablar, y los sordos lo entendían. En su obra "Doctrina para los sordo-mudos", expone el método oral que había creado para hacer hablar a los sordo-mudos.

- Juan Pablo Bonet (1573-1633), difundió el Método Oral a través de su obra "Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos", método no solo oral sino gestual.

- Lorenzo Hervás y Panduro (1735-1809), olvidó la religión para investigar por qué los sordos son sordos, su origen y su causa.

- *Ciegos*

- Valentin Haüy (1745-1809), adopta la escritura en relieve, enseña a leer utilizando letras en madera. Proclama que los ciegos son educables y sustituye la vista por el tacto.

- Louis Braille (1809-1852), alumno de Haüy, crea el Sistema de Lecto-Escritura sobre la base de puntos en relieve.

- *Deficientes mentales*

En los siglos XVII y XVIII, los deficientes mentales vivían con sus familias o en hospitales.

- Vicente de Paúl (1581-1660), empieza a creer que estos niños pueden reeducarse.

- Philippe Pinel (1745-1826), se interesó por el tratamiento médico de personas con retraso mental. Debido a su escaso conocimiento del ámbito educativo, puso en duda que tanto el "demente" como el "idiota", fueran susceptibles de educación, pero exige un trato moral y humano para ellos.

- Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), crea una escuela para educar a niños maltratados, violadores, desfavorecidos socialmente,... Hace que la escuela sea del niño, él construye sus sillas, sus mesas,...

- Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852), complementó genialmente las teorías de su maestro y creó el primer kindergarden, para niños en edad preescolar, donde introduce: Los Dones de Fröbel, El Juego, Los Centros de

Interés; intentó educar a niños pequeños por manipulación y estimulación sensorial, incluidos los niños anormales.

- Tanto Fröebel como Pestalozzi, basan la educación en unos principios nuevos:

- Socialización, desarrolla aspectos de comunicación con los demás.

- Autoeducación, cada uno se educa según sus características.

- Actividad, el sujeto se educa desde sus propias actividades.

- Globalización, forma en que se presenta el sujeto ante la realidad, la percibe de forma global. Trabajan con la infancia abandonada.

En el siglo XIX, el siglo de las Instituciones, ya que se crean muchas para deficientes mentales, la sociedad toma conciencia de la atención a las personas con deficiencia, aunque es más asistencial que educativa.

- Jean Etienne Dominique Esquirol (1772-1840), discípulo de Pinel, en 1818 dentro de su "Dictionnaire des sciences medicales" acuñó la diferenciación entre idiocia o amencia, en alusión a las personas que presentan retraso mental por no haber desarrollado su inteligencia, y demencia, que se referiría a las personas con enfermedades mentales; hace una separación entre enfermos mentales y deficientes mentales, diferencia entre amencia (retraso mental) y demencia (pérdida intelectual), e incluso distingue dos niveles de retraso mental:

- Imbecilidad: retraso mental leve, se pueden educar.

- Idiocia: retraso mental grave, no susceptibles de educar.

Da importancia a la herencia y al papel de la madre, la relación de la madre con el hijo y la vida que ésta ha llevado, todo ello influirá en el desarrollo mental del hijo.

- Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), discípulo de Pinel, dedicó gran parte de su vida al trabajo con niños sordos en el Instituto de Sordos de París; si bien su popularidad se debe al hecho de haber realizado el estudio del niño salvaje de Aveyron.

Y para finalizar este breve repaso de la historia de la educación especial, destacar también a María Montessori (1870-1952), médica de

Psiquiatría, percibió que el retraso mental no es un problema médico sino pedagógico. Su principal capital es "La espontaneidad", dejando libertad para el juego autoeducativo, basado en la educación de las sensaciones táctiles, cinestésicas y el dibujo libre. Crea un material didáctico para trabajar y educar sentido por sentido, para así llegar al desarrollo de la inteligencia. Este método sensorial es el método analítico. El material que elaboró se sigue utilizando en educación infantil. Montessori también abrió una escuela infantil, donde trabajó con el mismo método que utilizó con los deficientes mentales.

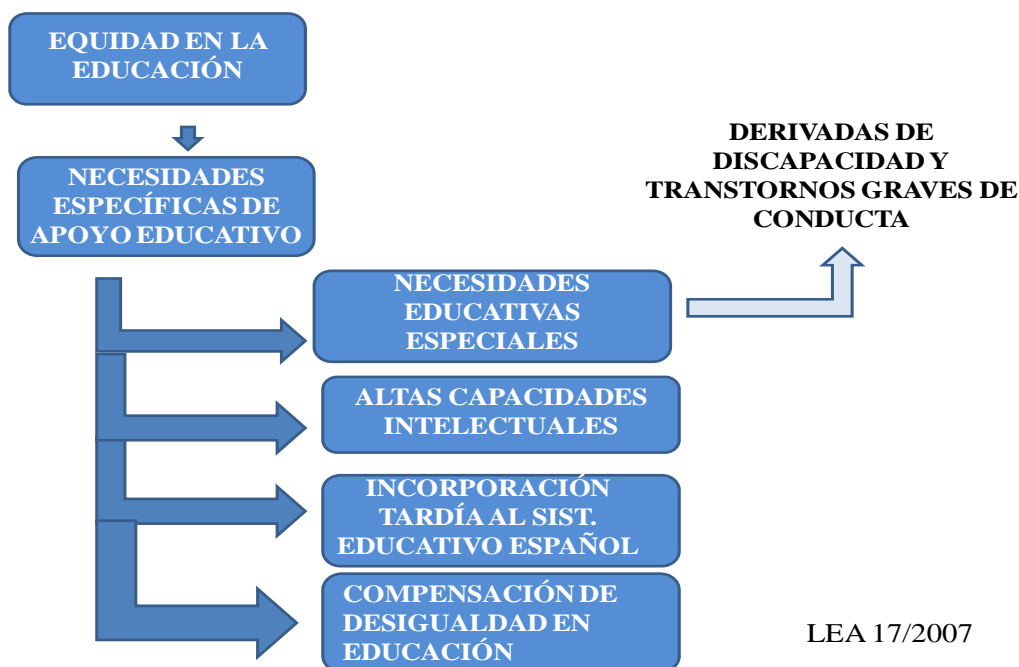
El término necesidades educativas especiales nació a finales de la década de los 70, en 1978, tras la publicación del Informe Warnock en el Reino Unido, lo que supuso la culminación de un trabajo que se le encomendó a Mary Warnock para analizar la situación que vivía la Educación Especial en esa década. La gran aportación de Warnock fue centrar el problema en el contexto y no en el alumno o en la alumna. Hasta dicha fecha, todos los términos utilizados hasta ahora "deficiente", "subnormal", "disminuido"... eran excesivamente peyorativos y siempre se referían con su terminología al propio sujeto: a la deficiencia del sujeto, a la subnormalidad del sujeto, a la inadaptación del sujeto; no aludían para nada a una serie de variables externas a la persona como pueden ser el proceso de enseñanza, condiciones familiares, sociales, económicas... A partir de ahí, estamos reconociendo que lo importante no es el "déficit" sino conocer y analizar cuáles son esas "necesidades educativas especiales" y qué respuesta es la más apropiada: qué objetivos, qué contenidos, qué métodos, qué materiales y recursos son más idóneos para esa necesidad. Con este nuevo concepto, se pretende no sólo un cambio conceptual, sino un profundo cambio actitudinal. Sobre todo, hay un antes y un después de la publicación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

¿Cuándo se dice que un/a niño/a presenta necesidades educativas especiales? Un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando "presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demanda una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad" (Marchesi y Martín, 1990: 19). Del mismo modo, el Informe Warnock especifica que "una necesidad educativa especial puede adoptar diversas formas. Puede necesitarse una prestación de medios especiales de acceso al currículo a través, por ejemplo, de material especial o

técnicas docentes especializadas o puede ser necesaria una modificación del currículo mismo; o quizá la necesidad consista en una atención particular a la estructura social y al clima emocional en que está teniendo lugar la educación” (Warnock, 1978: 13).

La aprobación y posterior publicación en el Boletín Oficial del Estado de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE 2006) ha traído consigo, entre otros cambios importantes, modificaciones en la organización de la atención a la diversidad. Crea este nuevo “gran” concepto: Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) engloba al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta,

al alumnado con altas capacidades intelectuales, al alumnado con incorporación tardía en el Sistema Educativo Español, al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje o al alumnado con condiciones personales o de historia escolar compleja. La LEA 2007, sin embargo, amplía dicho concepto, incluyendo, además de lo referido en la LOE 2006, la compensación de desigualdades sociales. En relación con las necesidades educativas especiales, tanto la LEA como la LOE coinciden en articular que el alumnado con necesidades educativas especiales es aquel que requiere, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.



Fuente propia

### EDUCACIÓN INCLUSIVA.

El origen de la idea de inclusión se sitúa en el foro internacional de la Unesco que ha marcado pautas en el campo educativo en el evento celebrado en Vomiten en 1990 en Tailandia, donde se promovió la idea de una Educación para todos, que ofreciera satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje al tiempo que desarrollara el bienestar individual y social de todas las personas dentro del sistema de educación formal. En la conferencia internacional de 1994 que concluye con la llamada Declaración de “Salamanca” se produce una amplia

adscripción a esta idea entre los delegados y se pone énfasis en la urgencia de impartir la enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos, con y sin necesidades educativas especiales dentro de un mismo sistema común de educación. La revolución de Salamanca generaliza la inclusión como principio central que ha de guiar la política y la práctica de la construcción de una educación para todos.

No existe un consenso entre los autores más representativos de este movimiento (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Dyson, 1999; Stainback & Stainback, 1999) ya que cada uno tiene su propia visión sobre el mismo.



Así, por ejemplo, podemos encontrar definiciones tan diferentes y clarificadoras como señala Ainscow (2001, p. 44): *“una escuela que no solo acepta la diferencia, sino que aprende de ella”*, o como definen Stainback & Stainback (1999, pp. 21-35), *“es la que educa a todos los estudiantes en la escuela ordinaria”*.

En la actualidad, es frecuente encontrar una comparación entre educación inclusiva y educación integradora, no obstante con integración nos referimos solamente al aspecto físico, dejando de lado algo a lo que hace referencia la inclusión, como pueden ser que tengan los mismos derechos e igualdad en valores.

Podemos constatar más diferencias entre integración e inclusión, como bien señalan Arnaiz (2003) y Moriña (2002). La escuela integradora se centra en el diagnóstico mientras que la inclusiva focaliza en la resolución de problemas en colaboración. Por otro lado, la escuela integradora tiene como objeto la educación especial y su alcance son los alumnos con necesidades educativas especiales mientras que la perspectiva inclusiva abre su objeto a toda la educación general teniendo como alcance todos los alumnos. También constatan que la escuela integradora se centra en los principios de igualdad y competición mientras que esta nueva perspectiva en la equidad, cooperación y solidaridad, fomentando la valoración de las diferencias y entendiendo la diferencia como una oportunidad de enriquecimiento mutuo para todos los agentes de la sociedad.

Para llevar a la práctica en la escuela un modelo que potencie la educación inclusiva es necesario que todo el personal educativo (Ferrer y Martínez, 2005), en especial los profesores, tengan una visión y un actitud positiva acerca de la inclusión (Cardona, Cook, Semmel y Gerber, 1999). Si no se da el caso, el desarrollar dicho modelo será bastante complicado, aunque en la actualidad están proliferando experiencias en contextos próximos (Moriña, 2002; Bonals y Angela, 2005). Por tanto, una de las premisas fundamentales que se deben cumplir para que el modelo se desarrolle de manera adecuada es que se dé una implicación activa del profesorado y la comunidad educativa en general. Por esto decimos que necesitamos un cambio de mentalidad, ya que la inclusión supera a la integración.

En los países desarrollados, la tendencia a adoptar enfoques más inclusivos de la

educación se ve obstaculizada por la tradición de proporcionar una educación distinta a los niños calificados como “difíciles” o “diferentes”. Sin embargo, cada vez se admite más que lo mejor para los niños con necesidades educativas especiales es frecuentar las escuelas ordinarias, aunque sea necesario prestarles diversas formas especiales de apoyo.

Un plan de estudios inclusivo aborda todos los aspectos cognitivos, emocionales y creativos del desarrollo del niño. Se basa en los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, y es un proceso que empieza en el aula.

Un enfoque inclusivo debe basarse en la flexibilidad y ha de poderse adaptar a las necesidades individuales de los alumnos.

La exclusión de una persona del sistema educativo es un fenómeno que se empieza a dar desde las más tempranas etapas de su vida. De ahí que sea imperativo adoptar una visión holística de la educación. Por esto decimos que necesitamos un cambio de mentalidad, ya que la inclusión supera a la integración.

## **PATOLOGÍAS COGNITIVAS MÁS FRECUENTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA.**

### **Discapacidad Intelectual.**

Es en 2010 cuando aparece el término discapacidad intelectual, con el cual se hace referencia al mismo grupo de personas que hasta entonces recibían el diagnóstico de retraso mental.

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, AAIDD, anteriormente denominada Asociación sobre Retraso Mental, AAMR, 1876, en la undécima edición del manual Intellectual disability, incluyó la siguiente definición:

“La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años”.

### **Síndrome de Asperger.**

El Síndrome de Asperger es un trastorno severo del desarrollo, considerado como un trastorno neuro-biológico en el cual existen desviaciones o anomalías en aspectos tales como habilidades sociales, uso del lenguaje con fines comunicativos, torpeza en la mayoría de los casos, comportamientos repetitivos y perseverantes,...

Suele tener mayor incidencia en niños que en niñas.

### **Autismo.**

Podemos considerar el autismo como un grave trastorno de origen multifactorial y orgánico, de afectación profunda a las aptitudes, capacidades y conducta más humana por definición (comunicación y socialización) y que viene acompañado de alteraciones neuro-psicológicas que afectan a las funciones superiores de pensamiento, lenguaje, memoria e inteligencia, (Ana Asensio, DEA Neurociencia, Facultad de Medicina UCM, 2010).

A pesar de la cantidad de investigaciones realizadas durante más de medio siglo, el autismo sigue ocultando su origen y gran parte de su naturaleza, y presenta desafíos difíciles a la intervención educativa y terapéutica.

### **Síndrome de Down.**

El Síndrome de Down consiste en una alteración genética debido a la presencia de un cromosoma extra en el par 21, lo que provoca unas características físicas, bioquímicas y estructurales del sistema nervioso, manifestándose en un mayor o menor grado de alteración en el desarrollo físico e intelectual. La incapacidad intelectual puede variar de leve a profunda; sin embargo la mayoría funcionan en un grado de leve a moderado.

Los diferentes estudios han demostrado que con una intervención precoz desde los primeros meses de vida y con una adecuada labor formativa, se puede lograr una disminución de los problemas físicos y un mayor desarrollo de las capacidades intelectuales, favoreciendo una mejor integración y una mayor calidad de vida.

### **Conclusiones.**

Este artículo es, en cierta forma, una reflexión abierta que invita a pensar acerca de los cambios producidos, no solo a nivel educativo, sino a nivel social en general.

El cambio de percepción de la discapacidad, emergiendo en sus orígenes como un obstáculo del que había de desprenderse e incluso aislarlo, hasta verlo como una dificultad más con la que nos encontramos y debemos superar, ha sido extraordinario. En cuestión de décadas, nuestra mentalidad ha dado un giro completo para mirar las cosas desde otra perspectiva.

### **Bibliografía.**

Hernández, Antonio. De Barros, Claudia. Llaveró, Carmen María (2013). *Aspectos pedagógicos de las dificultades cognitivas y de la comunicación*. Granada: Ediciones Adeo: Granada, Octubre 2013. (6-16,20,21).

González, E. (1995). *La Educación especial: Conceptos y datos históricos. Necesidades educativas especiales. Intervención psicoeducativa*. Madrid: Editorial CCS.

González, E. (1995). *Síndrome de Down: Características y tratamiento. Necesidades educativas especiales. Intervención psicoeducativa*. Madrid: Editorial CCS.

Castanedo, C. (2004). *Definiciones de deficiencia mental". Deficiencia mental: Aspectos teóricos y tratamientos*. Universidad Complutense de Madrid: Editorial CCS.

## **Principales patologías en Educación Infantil y Primaria** *(major pathologies in childhood education and primary)*

**Ana Quintana Berlanga**  
Maestra de Infantil

Páginas 15-20

*Fecha de recepción: octubre 2013*

*Fecha de aceptación: noviembre 2013*

### **Resumen.**

El presente artículo analiza en profundidad el ámbito de la Educación Especial al mismo tiempo que estudia las diversas deficiencias y patologías más relevantes que pueden encontrarse en los niños y niñas.

Siguiendo a autores como Fray Pedro Ponce de León, Fröebel o Pestalozzi entre otros, nos adentraremos en el origen, características, diagnóstico e intervención de las diferentes enfermedades que se consideran más frecuentes tanto en alumnos y alumnas de Educación Infantil y Educación Primaria.

**Palabras clave:** patología, deficiencia, discapacidad.

### **Abstract.**

This article analyzes in depth the field of Special Education while studying the various deficiencies and relevant pathologies can be found in children. Following authors such as Fray Pedro Ponce de León, Froebel and Pestalozzi and others, we will enter the origin, characteristics, diagnosis and intervention of the different diseases that are considered more frequent both students of Education and Primary Education.

**Keywords:** pathology, impairment, disability

## **Introducción.**

Son muchas y muy variadas las patologías que nos podemos encontrar, como es en mi caso, en un aula de Educación Infantil y Primaria. Todas ellas tienen un nexo en común y es la necesidad de afrontarlas e intervenirlas en una edad temprana y para ello, la escuela es el lugar más adecuado.

## **Principales patologías en educación infantil y primaria.**

### **Discapacidad intelectual.**

La OMS (Organización Mundial de la Salud) proporciona la siguiente definición: "Los deficientes mentales son individuos con una capacidad intelectual sensiblemente inferior a la media, que se manifiesta en el curso del desarrollo y se asocia a una clara alteración en los comportamientos adaptativos (1968)". Según el criterio pedagógico, es aquel alumno/a que requiere de unas necesidades educativas especiales que le permitan seguir el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La deficiencia mental se clasifica atendiendo al coeficiente Intelectual (CI), el cual se obtiene al dividir la edad mental por la cronológica y multiplicar el resultado por cien. Una vez aplicada la fórmula anterior nos podemos encontrar con:

Retraso mental leve: CI entre 50-55 y 70.

Retraso mental moderado: CI entre 35-40 y 50-55.

Retraso mental grave: CI entre 20-25 y 35-40.

Retraso mental profundo: CI inferior a 20-25

Retraso mental de gravedad no especificada: se produce cuando presuponemos el retraso mental pero la inteligencia del sujeto no se puede evaluar recurriendo a los test que normalmente se utilizan.

El origen de la deficiencia mental puede deberse a dos tipos de factores; los factores orgánicos que pueden ser de tipo genético, prenatales, perinatales o postnatales y factores ambientales que suelen ser las causas de mayor intervención psicopedagógica. No es fácil determinar las características propias de este tipo de deficiencia puesto que además de las variantes individuales, va a depender del grado de deficiencia, el ambiente y la

escolarización del niño/a. Sin embargo, conocemos las diferencias existentes entre los sujetos que padecen este trastorno y aquellos que no:

Área motora: escaso equilibrio, locomoción deficitaria, dificultades de coordinación y en lo referente a destrezas manipulativas (motricidad fina).

Área cognitiva: Verdugo señala como características más relevantes las siguientes: déficit de memoria y atención, memoria a corto plazo, déficit de categorización y en resoluciones de problemas. Analizando a Piaget, afirma que el desarrollo en los periodos evolutivos será más lenta pudiendo llegar incluso a quedar incompleta.

Área social: dificultades en las relaciones sociales, actitud retraída, conformista y problemas de timidez.

Área del lenguaje: Ausencia de lenguaje receptivo y expresivo a los 3 años, emisión de sonidos sin un significado y adquisición lenta del mismo.

Una vez analizados los puntos anteriores se hace realmente necesario completar la evaluación del niño/a con informaciones provenientes de varios ámbitos con el fin de tomar la decisión correcta y acertada por parte de los Equipos de Apoyo y Orientación. Tras tomar esta importante decisión hemos de programar los aspectos que vamos a evaluar: En primer lugar, el contexto de enseñanza y aprendizaje del alumno/a, teniendo en cuenta sus aspectos biológicos, intelectuales, motores, de adaptación e inserción entre otros, así como la historia de su aprendizaje y en segundo lugar, el nivel de competencia curricular y su estilo y actitud hacia el aprendizaje. Cabe destacar que todo ello vendrá acompañado de un estudio previo de los diferentes contextos en los que se desenvuelve el niño/a.

Las necesidades educativas más comunes en la deficiencia mental serán las que constituyan un nexo entre el proceso de evaluación y la respuesta educativa, nombrando entre otras, la capacidad de desarrollar hábitos de autonomía e independencia personal, la manera de relacionarse con los demás y el aprendizaje de hábitos sociales fundamentales para su ingreso en la sociedad.

A modo de conclusión podemos afirmar que, se pretende que el niño/a desarrolle las capacidades cognitivas, motoras, afectivas comunicativas y sociales.

### **Discapacidad sensorial: visual y auditiva.**

#### **Discapacidad visual.**

En primer lugar hemos de distinguir entre persona ciega y deficiente visual. La ceguera se define atendiendo a tres perspectivas: científica, puesto que las anomalías del ojo condicionarán la visión, legal, pues se relaciona con la medición de la agudeza visual y el campo y educativa, ya que varía en relación a la funcionalidad en la lectura.

A la hora de hablar de deficiencia visual acudimos a dos perspectivas: científica, puesto que, al igual que en la definición de ceguera, las anomalías del ojo condicionarán la visión y educativa, ya que se asocia a personas que pueden leer con adaptaciones de material.

Las enfermedades más comunes que nos podemos encontrar son las relacionadas con la no refracción sobre la córnea o por la curvatura de la misma y son: la miopía (incapacidad para ver los objetos lejanos), hipermetropía (incapacidad para ver los objetos cercanos) y astigmatismo (visión borrosa o distorsionada). Normalmente estos trastornos encuentran su origen en la genética y son fácilmente corregibles con gafas o lentes pero existen otras enfermedades visuales más graves como el albinismo, las cataratas, el estrabismo, retinosis o glaucoma.

El origen de la ceguera puede verse condicionado por factores hereditarios, congénitos, víricos o accidentales y las causas de la deficiencia visual puede deberse a lesiones cerebrales o en las vías nerviosas.

Siguiendo a Jesús Garrido y diferenciando entre las siguientes áreas del desarrollo encontramos las siguientes características:

**Área perceptiva:** la percepción, dividida en sensorial, visual y táctil, juegan un papel extraordinario ya que nos aporta información privilegiada sobre nuestro entorno inmediato.

**Área motriz:** diferentes estudios han afirmado que el desarrollo motriz es mucho más lento en los niños/as ciegos/as

mientras que en niños/as con deficiencia visual sigue un normal desarrollo.

**Área verbal:** el lenguaje proporcionan a los niños/as con problemas visuales la capacidad de relacionarse y ejercer control sobre aquellas situaciones que no pueden ver.

**Memoria:** el niño/a ciego no recibe todos los estímulos que la visión transmite por lo cual, se imposibilita el hecho de analizar y globalizar la información. Por ello es sumamente importante que potencian tanto la vía auditiva como la vía táctil.

**Aptitud numérica:** suelen presentar dificultades en algunos conceptos básicos como por ejemplo mitad, doble, muchos o algunos.

**Área socio-afectiva:** se perciben más dificultades para empatizar con otras personas y se caracterizan por ser más inmaduros socialmente.

Los alumnos y alumnas diagnosticados de ceguera y/o deficiencia visual presentan en el centro escolar diversos informes médicos que corroboran dicha discapacidad. Para una correcta intervención educativa, se considera de vital importancia el evaluar y determinar las necesidades educativas de estos alumnos/as atendiendo a sus datos personales, características de la visión y determinados aspectos específicos.

#### **Discapacidad auditiva.**

La OMS define a la persona sorda como "aquella que no es capaz de percibir los sonidos con ayuda de aparatos amplificadores". Además de niños/as sordos, en el entorno educativo nos podemos encontrar con hipoacúsicos, refiriéndonos a aquellos sujetos cuya audición es deficiente pero, ayudado con unas prótesis, puede acceder al lenguaje a través de la vía auditiva.

Conocer la causa de la sordera nos puede ayudar a ver las posibilidades del sujeto pudiendo ser de origen genético o adquirido. Según analicemos un aspecto del desarrollo de los niños/as sordos nos encontraremos con unas determinadas características:

**Desarrollo social y emocional:** presenta una mayor inseguridad ya que no controla el medio y manifiestan una mayor agresividad e impulsividad.

Desarrollo psicomotor: pueden aparecer reacciones tónicas patológicas, un ligero retraso en la marcha y deficiencias en la orientación espacio temporal.

Desarrollo cognitivo: aunque tienen una secuencia evolutiva prácticamente similar a los niños/as oyentes, presentan un retraso en la adquisición de determinadas nociones que requieren de una mayor abstracción.

Desarrollo del lenguaje: el lenguaje se ve claramente afectado por la falta de audición produciéndose alteraciones importantes entre las que destacamos una voz demasiado aguda o grave, de intensidad inestable de carácter gutural, nasal o atonal.

Al igual que el deficiente visual, el alumnado con discapacidad auditiva presenta informes que corroboren dicha discapacidad en el centro escolar. Se trabajarán y evaluarán diferentes capacidades referidas al desarrollo cognitivo, socio-afectivo y comunicativo-lingüístico.

### **Discapacidad motora.**

La presente discapacidad hace referencia a aquellas alteraciones del aparato motor que afectan al sistema óseo, articular, nervioso y/o muscular. El estado motórico deficiente de un niño/a puede observarse desde el momento de su nacimiento o a raíz de un traumatismo. Las deficiencias motoras se clasifican atendiendo a la fecha de aparición, la etiopatología, localización y origen de la deficiencia.

Las características generales varían según el aspecto de desarrollo que analicemos:

Desarrollo cognitivo: se dificulta el resumir las características bajo el ámbito cognitivo ya que, a menos que existan trastornos asociados con el retraso mental, las diferentes anomalías que se observen, son una consecuencia del déficit motor.

Desarrollo de la motricidad: según Bobath, la lesión cerebral afecta al desarrollo motor del niño en dos sentidos; por un lado, la indiferencia con la maduración normal del cerebro acarrea un retraso motor y por otro lado, se observan alteraciones debidas a la presencia de esquema anormales de movimiento.

Desarrollo del lenguaje: el desarrollo comunicativo en los retrasos leves se ve alterado a nivel emocional y afectivo del niño/a pero, es en el caso de los retrasos más profundos como la espina bífida, miopatías y parálisis cerebrales, donde realmente se encuentran los trastornos más graves, presentando dificultad motora en la ejecución del habla.

Desarrollo socio-afectivo: los sujetos que presentan este tipo de discapacidad, experimentan sus vivencias con gran ansiedad y tensión.

Todo profesional que trabaje con estos niños y niñas debe tener unas nociones básicas que le lleven a conseguir mejoras en sus resultados.

### **Trastorno del espectro autista (TEA).**

Kanner nos ofrece la siguiente clasificación para localizar a un niño/a afectado de este problema: trastorno cualitativo en sus relaciones, alteraciones en la comunicación y el lenguaje y falta de flexibilidad mental y/o de comportamiento.

La clasificación más conocida es aquella que diferencia entre el Trastorno Autista y el Trastorno de Asperger. El primero se asocia en un 75% a los casos de retraso mental y el segundo se diferencia porque no implica limitaciones en el lenguaje y se acompaña de cocientes intelectuales considerados normales.

Existen muchas y variadas diferencias entre sujetos que presentan ambas patologías y a continuación diferenciaremos seis dimensiones propias del espectro autista: trastornos en las relaciones sociales, en las funciones comunicativas, en el lenguaje, limitaciones en la imaginación, la flexibilidad mental y de la conducta y trastornos en la actividad propia.

Para que un niño/a sea diagnosticado de trastorno autista tienen que darse, al menos, seis de las siguientes manifestaciones:

- Trastorno en conductas de relación no verbal.
- Incapacidad para desarrollar relaciones con iguales.
- Ausencia de conductas espontáneas.
- Falta de reciprocidad social o emocional.

- Retraso o ausencia completa de desarrollo del lenguaje oral.
- Incapacidad para iniciar o mantener conversaciones.
- Empleo estereotipado o repetitivo del lenguaje.
- Falta de juego de ficción espontáneo y variado.
- Preocupación excesiva por un foco de interés.
- Adhesión inflexible a rutinas específicas.
- Estereotipias motoras repetitivas.
- Preocupación persistente por partes de objetos.

Las necesidades educativas especiales de los alumnos/as con este trastorno se sitúan fundamentalmente en los siguientes ámbitos: comunicación –interacción, lenguaje, desarrollo cognitivo, autonomía personal, motricidad gruesa y conductas disruptivas.

### **Dificultades en el aprendizaje.**

Las dificultades más comunes que nos podemos encontrar al trabajar con niños y niñas de Educación Infantil y Primaria son la dislexia, la discalculia y la disgrafía.

### **Dislexia**

Se define como un trastorno de aprendizaje caracterizado por una dificultad significativa en el aprendizaje de la lectoescritura, sin que existan alteraciones neurológicas y/o sensoriales y habiendo recibido las enseñanzas pertinentes en el ámbito escolar.

La dislexia afecta aproximadamente a un 10% de la población, pudiendo dividirla en ligera, moderada o severa.

Cabe destacar que, principalmente, afecta al proceso lector y escritor, pero puede afectar también alteraciones en otras áreas como la memoria de trabajo, la atención, coordinación, percepción y la orientación espacio temporal.

El tutor/a es la persona que mejor puede diagnosticar un problema de dislexia entre su alumnado para sí poder derivarlo al equipo de orientación.

Las características principales del niño/a disléxico son: déficit de atención, inmadurez, desinterés o baja capacidad intelectual.

### **Discalculia**

Podríamos decir que, la discalculia, es el equivalente matemático de la dislexia pues se refiere a la dificultad para comprender y realizar cálculos matemáticos. Las dificultades que se presentan varían tanto en la persona y en el momento del ciclo vital en que se encuentre.

Una vez queda identificado el problema, que normalmente ocurre en la etapa de primaria, hemos de recurrir a multitud de recursos educativos para reducir la incidencia y aumentar el rendimiento en este terreno.

El no corregir esta dificultad en edades tempranas puede ocasionar problemas asociados a baja autoestima, frustración e incluso depresión en tiempos futuros.

### **Disgrafía**

La disgrafía es una discapacidad de aprendizaje que afecta principalmente a la escritura ya que dificulta el acto de escribir y puede llevar a problemas con la ortografía, mala caligrafía y dificultad para plasmar los pensamientos en papel.

Las personas que sufren disgrafía suelen tener problemas en la organización de letras y números en un renglón o en toda una página.

Al igual que otras discapacidades de aprendizaje, la disgrafía es un reto para toda la vida.

### **Sobredotación.**

La Organización Mundial de la Salud define a una persona superdotada como “aquella que cuenta con un coeficiente intelectual superior a 130”. No es fácil reconocer a un niño/a superdotado ya que solo un 2% de la población infantil iguala o supera dicho coeficiente para ser calificado como tal y casi la mitad de ellos suelen ser niños problemáticos y con escaso rendimiento académico.

Si no se detecta a tiempo la sobredotación, el niño/a puede llegar incluso a aburrirse en el colegio.

Normalmente, se trata de una característica que no se detecta en el colegio, porque las tareas que se realizan no obligan a estar mucho tiempo concentrado en algo concreto. Los padres, sin embargo, tienen muchas oportunidades de observar el

comportamiento de sus hijos/as y aportar numerosos ejemplos.

### **Referencias.**

Azcoaga E., Derman, B.E. Iglesias, P.A. (1987). *Alteraciones del aprendizaje escolar: Diagnóstico, fisiopatología y tratamiento*. Madrid: Paidós.

Bassedas, E. (1993). *Bibliografías comentadas: Evaluación psicopedagógica*. Madrid: C.N.R.E.E., M.E.C.

Bourgés, S. (1989). *Tests para el psicodiagnóstico infantil. Elección e interpretación de pruebas*. Madrid: Cincel-Kapelusz.



## **Definición y evolución histórica de psicomotricidad. Situación actual en el ámbito educativo.**

*(Definition and historic evolution of psychomotricity: Current situation in education)*

**Irene Torres Jaén**  
Universidad de Jaén

Páginas 21-28

*Fecha de recepción: octubre 2013*

*Fecha de aceptación: noviembre 2013*

### **Resumen.**

En este artículo vamos a poner de manifiesto en que consiste la psicomotricidad, su evolución histórica y cuál es su situación actual en la educación.

Haremos un breve recorrido por lo que se entiende por psicomotricidad en la historia, según las definiciones de diversos autores.

También, abordaremos la intervención de la psicomotricidad en la acción educativa, según los factores: perceptivo-motores, físico-motores y afectivo-relacionales.

Hablamos de la importancia de practicar la psicomotricidad en el ámbito educativo.

**Palabras clave:** psicomotricidad, historia, educación y actualidad.

### **Abstract.**

In this article we are going to highlight what Psychomotricity consists in, its historic evolution and its current situation in education.

We are doing a brief summary known as Psychomotricity in history according to the definitions given by several authors.

Also, we are dealing with the intervention of Psychomotricity in the education, according to factors such as: perceptual-motor, physical-motor and affective-relational.

We are talking about the importance of practising Psychomotricity in education.

**Keywords:** psychomotricity, history, education and currently.

## Introducción.

Como concepción educativa, la psicomotricidad se apoya en la noción del desarrollo psicológico del niño, según la cual, la causa de este desarrollo habría que buscarla en la interacción activa entre el niño y su medio ambiente, en la dirección que va de lo simple a lo complejo; desde la percepción y control de su cuerpo al conocimiento consciente sobre el mundo externo. Desde este planteamiento teórico, podría definirse como una concepción del desarrollo según la cual se considera que existe una identidad entre las funciones neuromotrices del organismo y sus funciones psíquicas, siendo ambas funciones, manifestaciones de un proceso único.

Así, la psicomotricidad entiende que el desarrollo de las complejas capacidades mentales se logra a partir de la correcta construcción y asimilación, por parte del niño, de lo que se denomina "esquema corporal". Para conseguir la capacidad adulta de representación, de análisis, de síntesis y de manipulación mental del mundo exterior, es imprescindible que tales procesos de pensamiento se hayan realizado previamente de forma correcta y a través de la actividad corporal.

## Definición de psicomotricidad.

Según Pastor Pradillo, J.L. (1994), en su libro "*Psicomotricidad escolar*", Antonio Porot en su "Manual alfabético de Psiquiatría" define la psicomotricidad mediante la afirmación de que "los fenómenos psíquicos y las funciones motrices son los dos elementos fundamentales de la actividad social y del comportamiento individual del hombre".

Desde diferente punto de vista, Jean Marie Tasset, según Pastor Pradillo, J.L. (1994) en su libro "*Psicomotricidad escolar*", en la obra "Teoría y práctica de la Psicomotricidad", enuncia su definición resaltando cómo "la relación que existe entre el razonamiento (cerebro) y el movimiento, es de carácter irreversible".

Parece obvio que estas relaciones entre lo permanente psíquico y lo motriz, a partir del nacimiento y durante toda la infancia, se van desarrollando cada vez más estrechamente y por nexos más numerosos

y complejos. Posteriormente se integran y se han jerarquizado hasta adquirir una clara organización en sectores, funciones o actividades concretas. Sin embargo estas funciones psíquicas y motrices continuarán sometidas a interacciones recíprocas y, a pesar de sus respectivas especializaciones, conservarán una profunda interrelación.

Si fuera necesario concretar una definición de Psicomotricidad podríamos ofrecer la que formula, según Pastor Pradillo, J.L. (1994) en su libro "*Psicomotricidad escolar*" Myrtha Hebe Chokler: "La psicomotricidad es...la disciplina que estudia al hombre desde esta articulación intersistémica decodificando el campo de significaciones generadas por el cuerpo y el movimiento en relación y que constituyen las señales de su salud, de su desarrollo, de sus posibilidades de aprendizaje e inserción social activa; y también las señales de la enfermedad, de la discapacidad y de la marginación.

## Propone tres grandes objetivos.

- a) Educar la capacidad a partir de las sensaciones del propio cuerpo, abriendo vías que aporten la mayor cantidad posible de información. Estos datos informativos pueden ser de dos tipos:
  - Informaciones relativas al cuerpo de cuya existencia se trata de hacer consciente al niño con la ayuda del lenguaje.
  - Informaciones relativas al mundo exterior. Por medio de la actividad corporal, el niño entra en contacto con el mundo exterior a través de sensaciones que le describen los elementos que lo componen, su forma, su tamaño, etc.
- b) Educar la capacidad perceptiva ordenando la información seleccionada en tres estructuras fundamentales:
  - Toma de conciencia unitaria de los componentes del esquema corporal.
  - Estructuración de las sensaciones relativas al mundo exterior en patrones perceptivos y, en especial, la estructuración de las relaciones espaciales y temporales.

- Coordinación de los movimientos corporales con los elementos del mundo exterior.
- c) Educar la capacidad representativa y simbólica. Mediante la manipulación, la transposición y la combinación mental de sus percepciones, se pretende educar las capacidades de simbolización, de manera que una percepción cualquiera se integre en una cadena de actos, significando una cosa distinta a su correspondiente real (un determinado movimiento puede ser simbolizado por un número, una figura geométrica, etc.)

### **Evolución histórica de la psicomotricidad.**

Según Pastor Pradillo, J.L. (1994) en su libro "*Psicomotricidad escolar*", históricamente el concepto de psicomotricidad aparece como resultado del intento de superar el modelo anatomoclínico, el cual carecía de bases suficientes para explicar ciertos fenómenos patológicos.

#### **Siglo XIX**

A finales del s. XIX Tissié trata, mediante la gimnástica médica, ciertos casos de inestabilidad mental con impulsos morbosos observando rápidos progresos. Un siglo después, B.Aucouturier trata las producciones agresivas exteriorizadas llegando a deducir que la ley y la norma es mejor recibida por el niño si no es verbalizada.

Un siglo separa estas teorías, durante el cual la Psicomotricidad se convierte en una disciplina con un cuerpo teórico propio y una metodología específica. Para Tissié, la gimnástica borraba los efectos perversos de las fuerzas malsanas. Para Aucouturier, las conductas se ordenan pasando de la agresión inicial hacia una disciplina inherente a la dimensión simbólica.

Para Bernard Aucouturier, la Psicomotricidad es la técnica que a través del cuerpo y del movimiento se dirige a la totalidad del ser. Su objeto es situar al sujeto en el tiempo y en el espacio, en el mundo de los objetos, para, después, llegar al "otro".

El comienzo de este proceso histórico de la evolución de la Psicomotricidad podemos situarlo, sobre todo, en Francia, donde se inicia esta corriente y donde, desde principios del siglo XIX, los avances en materia fisiológica y neurológica empiezan a evidenciar la insuficiente validez del modelo tradicional.

#### **Siglo XX.**

Se inicia así el siglo XX con la consolidación de un modelo eminentemente neurológico superando el del siglo XVIII, para el que la locura era la agitación irregular de los espíritus y de las ideas y para cuya cura proponía paseos, viajes y quitación; y el del s. XIX, donde se separa la enfermedad nerviosa de las mentales sin establecer la relación entre motricidad y psiquismo.

El siglo XX, comienza con lo que algunos han denominado "encrucijada de la psicomotricidad", intentando resolverla a lo largo de la primera mitad del siglo a través de la patología cortical primero, y más tarde a través de la neurofisiología, considerando la significación biológica del movimiento y al sistema nervioso como integradores de todos los mecanismos que intervienen. La tercera vía se producirá a través de la neuropsiquiatría infantil.

Tanto Dupré, quien el 1907 describe el síndrome de "debilidad motriz", interesándose por un sistema que denominaría "paratonía", como Charcot, que utilizaba la hipnosis para los tratamientos de la histeria, coinciden en otorgar un lugar importante al movimiento (el gesto induce a la mímica y, como consecuencia, al pensamiento). Este modelo inspirará a Janet y a Tissié para trazar los prolegómenos de una reeducación psicomotriz.

Janet pone en evidencia que la atención influye sobre los ejercicios físicos y éstos sobre el desarrollo de la atención. Tissié aplica un tratamiento psicodinámico, combinando la sugestión en un estado de hipnosis y la persuasión obtenida por movimientos extraídos de la gimnasia sueca.

El esquema de estos dos autores se resume por la fórmula de asegurar el entrenamiento de los centros psicomotrices

por las asociaciones múltiples y repetidas entre el movimiento y el pensamiento.

- **Década de los 30.**

La primera formulación de una práctica psicomotriz, claramente diseñada y designada no aparece hasta la década de los años 30.

En 1933, P. Petan aplica la reeducación respiratoria y una gimnástica analítica a fin de dar vitalidad al organismo entero. Concluye que la voluntad, la fuerza psicomotriz, parte de los centros psicomotores generando el movimiento que, a su vez, refuerza esta cualidad y asegura que las regiones del cerebro que presiden el movimiento voluntario se desarrollaran por el ejercicio muscular.

La primera formulación psicomotriz diseña un esquema neurofisiológico que pone en relación los centros nerviosos, el movimiento y la voluntad.

En 1932 se funda la Sociedad de Profesores Especialistas de Cultura Físico-Médica de Francia, en la cual colaboran médicos y profesores de Educación Física en la reeducación de deficientes. Se supera la labor de los llamados gimnásticos psicológicos o del espíritu, quienes centraban su acción para curar la neurosis en la persuasión, concentración y respiración.

G. Heuyer, desde 1925, es quien mejor puede representad la evolución teórica de la Psicomotricidad. Partiendo de la perspectiva de Dupré emplea el término Psicomotricidad para resaltar "la asociación estrecha entre el desarrollo de la motricidad, de la inteligencia y de la afectividad".

Sin embargo, sería Guillmain quien elaboraría la primera sistemática psicomotriz en 1935, dirigida a los inestables, impulsivos, paranoicos, apáticos, obesos, emotivos e incluso a jóvenes delincuentes. En esta sistemática, los ejercicios de psicomotricidad se justifican reduciendo las manifestaciones motrices incontroladas y modificando el comportamiento. La teoría subyacente es la de Wallon en su obra "Los orígenes del carácter", en la que distingue tres tipos de actividad; tónica, automática y refleja. Para entonces, Wallon ya había descubierto una

relación entre la afectividad y los desórdenes motrices.

- **Después de la década de los 30.**

Después de la década de los 30, se inicia un proceso en el mismo seno de la corriente psicomotriz, que intenta encontrar su identidad con respecto al resto de las ciencias con las que, hasta entonces, había permanecido colaborando. Desde los años 30 hasta la finalización de la II Guerra Mundial surgirán nuevos saberes y nuevas aportaciones, que permitirán interesarse por la Psicomotricidad a otros profesionales como los pedagogos, los psicólogos o los docentes. Todos ellos harán uso de los recursos de la psicomotricidad como auxiliar, al servicio de intereses que no eran específicamente propios de ella. Con el ánimo de paliar esta situación, se crea un cuerpo de kinesiterapeutas reconocidos por el Estado Francés en 1946. Estos nuevos titulados se diferenciarán de los profesores de Educación Física especialisas en Gimnástica Médica.

A partir de los trabajos de J. de Ajuriaguerra y Diatkine en el Hospital Henri-Rosselle de Parías, en 1947, se crearán lentamente unas nuevas expectativas difundidas mediante una serie de publicaciones que culminarán con la primera Carta de la Reeducación Psicomotriz en Francia, publicada en 1960. Este documento aportará la fundamentación teórica del examen psicomotor, así como una serie de métodos y técnicas de tratamiento de diversos trastornos motrices, constituyendo, en su estructura, los grandes ejes de la psicomotricidad actual: coordinación estática, dinámica y óculo-manual; organización espacial y temporal de la gestualidad instrumental; estructuración del esquema corporal; afirmación de la lateralidad y, en fin, dominio tónico.

En febrero de 1963, en el marco universitario del hospital de Salpêtrière de París, se crea un certificado de reeducación de Psicomotricidad como reconocimiento oficial a estos estudios.

- **En la década siguiente.**

La evolución de la Psicomotricidad se puede esquematizar, siguiendo la clasificación que propone Pilar Arnaiz, en tres grandes corrientes:

### **Ecléctica.**

Caracterizada por la variedad de medios utilizados en su acción educativa. Su formulación teórica se basa en la afirmación de que el desarrollo motor y psíquico están estrechamente ligados, y que la educación de uno puede influir en la del otro, lo que permite a la Psicomotricidad partir de la vertiente motriz (de un acceso más fácil) para mejorar el psiquismo.

Metodológicamente mezcla los métodos de Educación Física clásicos (gimnasia sueca, danza, juegos o actividades deportivas) con los psiquiátricos o psicológicos (relajación, eutonía, etc).

### **Terapia psicomotriz específica.**

De inspiración directa en Ajuriaguerra, podemos considerar J. Berge como su principal representante. Se da mucha importancia e incluso se parte del examen psicomotor con todos sus componentes: organización del esquema corporal, equilibrio, coordinación dinámica, relajación, estructuración espacial, adaptación al tiempo, etc.

El sindicato Nacional Francés contribuye mucho en esta línea con la formulación de un proyecto terapéutico en el que se considera a la Psicomotricidad como “una actividad terapéutica destinada a intervenir por medio del cuerpo sobre las funciones mentales perturbadas y sobre las reacciones comportamentales del sujeto. Esto debe permitir al niño un desarrollo más armonioso y al adulto la reequilibración psicotónica por medio de la experiencia corporal”.

### **El movimiento de la educación y la reeducación psicomotriz.**

La desconfianza que se empieza a manifestar, incluso entre los profesores de educación física, hacia los métodos de la educación física tradicional donde se utilizan ejercicios contruados, repetitivos y analíticos, o hacia el uso y consecuencias de la actividad deportiva, inclina a estos a considerar otras direcciones posibles del movimiento, concebido ahora como un medio y no como un fin.

### **Representantes de esta corriente.**

Puede que Jean Le Boulch sea uno de los más destacados representantes de esta corriente que, inicialmente, asimila la Psicomotricidad a la educación física, fundamentando su teoría en una concepción científica de la educación por el movimiento (Psicocinética).

Poco a poco surgirán diferentes interpretaciones como la de Vayer o Lapierre. El primero diseña un instrumento' para la evolución de las conductas que forman el perfil del desarrollo psicomotor del niño. Lapierre junto con Aucouturier orientan su particular concepción de la psicomotricidad hacia la comunicación corporal.

A partir de 1974 se inicia un acercamiento de la psicomotricidad al psicoanálisis como reacción a su consideración de mero utensilio rehabilitador, primándose lo racional sobre lo instrumental, iniciándose en opinión de Pilar Arnaiz un acercamiento a la psiquiatría, que podría ser en el futuro el fin de la psicomotricidad si este proceso finaliza con una situación de confusión entre las dos ciencias.

### **Psicomotricidad en el siglo XXI.**

En la actualidad debemos mencionar el desarrollo de la psicomotricidad en otros países aunque tan solo sea para hacer referencia a sus aportaciones:

En la antigua Unión Soviética se elabora un planteamiento acorde con la filosofía marxista-leninista para la cual la acción juega un papel primordial en la resolución de todos los problemas sociales. N.A. Bernstein afirma que gracias a su actividad motora y a la síntesis perceptiva que la acompaña y controla, el hombre construye en su sistema nervioso una imagen del mundo cada vez más exacta y objetiva.

En los países anglófonos y en especial en los Estados Unidos, se ha desarrollado un modelo de análisis factorial de la intervención de las facultades motoras en las tareas intelectuales o cognitivas. J.P. Guilford integró en un modelo factorial de la inteligencia humana los datos motores y psicomotores, situando la actividad psicomotora como una categoría de información o de contenido llamada comportamental, subrayando que se trata de la parte de la inteligencia menos explorada.

Sobre Bruner y las implicaciones del desarrollo psicomotor en el plano cognitivo ya hemos hecho referencia anteriormente.

En el ámbito educativo, Cratty contribuye con interesantes estudios acerca de la relación entre la educación motora y la sexualidad y, sobre todo, con un completo análisis de las asociaciones perceptivo motoras.

### **Situación actual de la psicomotricidad en el ámbito educativo.**

En lo que se refiere a nivel internacional, la Psicomotricidad se ha desarrollado de forma muy distinta según las zonas, siendo su desarrollo muy desigual en diferentes países. En Reino Unido, por ejemplo, se ha negado su existencia hasta hace muy poco tiempo (Berruezo, 2000).

Al igual que sucede en otros países, diversos autores españoles ligados al mundo de la educación participan desde diferentes puntos de vista en esta idea integradora. Citamos en primer lugar a Berruezo, uno de los principales impulsores del proceso de unificación. Otro es Muniáin, ocupado en explicar un concepto que denomina "Psicomotricidad de integración". Otros (Arnáiz, Vaca, Herrero, Franc, Lázaro,...)

Para Berruezo (2000) la psicomotricidad educativa es una línea de trabajo, en manos de los maestros, educadores o pedagogos, que contribuye a establecer adecuadamente las bases de los aprendizajes.

El mismo Berruezo (1995) piensa que el desarrollo psicomotor del niño y la construcción de su propia identidad se producen en base a sus potencialidades genéticas que van madurando gracias a la intervención de facilitadores ambientales. Afirma que esa identidad es visible primero y representativa después: "La motricidad al comienzo está inducida por nuestras sensaciones (sensoriomotricidad), luego por nuestra organización de la realidad (perceptomotricidad) y finalmente por nuestros deseos y pensamientos (ideomotricidad)".

Muniáin (2001) propone la "Psicomotricidad de integración" (PMI), no como selección de tipos de psicomotricidad que se acoplan, sino como un proceso vital que contempla,

en la totalidad motriz, la presencia de cada una de las dimensiones de la persona.

La psicomotricidad tiene un gran poder de intervención en cualquiera de las direcciones que sea requerida la acción educativa: desarrollo general o mejora de alguno de los factores (perceptivo motores, físico motores, afectivo relacionales) que componen la globalidad del niño.

### **A) Factores perceptivo-motores.**

La percepción es un proceso cognitivo muy valorado desde siempre en la institución escolar. Para hacer notar su relación con la actividad motora ha tenido mucho que ver el enfoque funcional de la psicomotricidad. Quizá por ello se pueden considerar algunas actividades asociadas a la psicomotricidad funcional como representativas de este bloque en el programa escolar: percepción del propio cuerpo (esquema corporal), percepción espacial (situación, dirección, orientación), percepción temporal (ritmo, duración), conocimiento del entorno físico (los objetos), desenvolvimiento en el medio social (los demás).

Uno de los aspectos fundamentales de la percepción es la significación. La percepción implica interpretar la información y construir objetos dotados de significación. Se trata de retomar los propios conocimientos, operar sobre ellos construyendo nuevos aprendizajes y saber expresarlos. De este modo se produce aprendizaje significativo.

Los objetivos y contenidos de los programas oficiales, las adquisiciones escolares, los conocimientos,... La escuela siempre ha estado muy preocupada por ello. En la actualidad, constructivismo y pedagogía activa parecen ser una fórmula apropiada para potenciar la activación del mecanismo perceptivo motor.

Esta fórmula considera importante que los niños tomen conciencia de lo que hacen, adquieran competencias, construyan conocimientos, elaboren producciones motrices dotadas de significación y sepan expresar las sensaciones percibidas. Estima el valor que tienen las diferentes formas de expresión (lenguaje verbal, plástico, escrito, matemático) para significar las vivencias y descubrimientos que se producen en las sesiones prácticas.

## **B) Factores físico-motores.**

El cuerpo solicitado por los factores físicos motores es el cuerpo instrumental, locomotor, físico. Un cuerpo que puede poner en funcionamiento gran cantidad de ejes de movimiento, de músculos, de articulaciones, de reacciones motrices. Un cuerpo que va adquiriendo patrones a medida que la motricidad evoluciona. Un cuerpo cuya realidad física se manifiesta a través de movimientos, posturas, actitudes,... Un cuerpo que es el de un ser global interesado en saber hacer.

Saber hacer no implica que deba producirse movimiento. Hay acciones que reflejan movilidad manifiesta, otras muestran una inmovilidad que es aparente y todas pueden ser realizadas por el niño espontánea o reflexivamente, temerosa o decididamente, a escala individual o en comunicación con otros.

La actividad es una característica predominante en el niño pequeño. El juego y la actividad física son algunas de sus necesidades fundamentales. La cuestión está en si la escuela proporciona al niño las suficientes oportunidades para satisfacer sus demandas con relación al movimiento, si le permite vivir corporalmente diversas y variadas actividades físicas.

Son actividades representativas de este bloque las encaminadas a desarrollar las habilidades lúdico-recreativas (juegos de ejercicio, de imaginación, de aproximación a las reglas), las habilidades motrices básicas (desplazamientos, giros, saltos, lanzamientos), las capacidades motrices relacionadas con la coordinación dinámica general (reptación, gateo, trepa, tracción, empuje) y específica (manipulaciones, golpes, conducciones), así como la colocación del propio cuerpo en posiciones estáticas diversas y el tratamiento operativo del cuerpo en relación con los otros.

## **C) Factores afectivo-relacionales.**

Los aspectos relacionales y afectivos cobran un relieve especial en la educación del niño pequeño. La creación de un ambiente cálido, afectuoso y compartido es uno de los agentes que más contribuyen al crecimiento personal de los niños. Otro factor fundamental es el juego. El juego libre, en un clima de creatividad,

confianza y seguridad, es condición necesaria para que ese crecimiento se pueda producir.

Para hablar de estos factores conviene centrarse en el término "vivencia" cuya connotación afectiva encierra toda la riqueza emocional que contienen las producciones espontáneas de los niños. A través de la vivencia el niño proyecta su estado de ánimo y manifiesta sus sentimientos. La vivencia de los niños es fundamentalmente espontánea y emocional.

Cuando los niños juegan en libertad este fenómeno es particularmente observable. Sus inquietudes, sus preocupaciones, sus tensiones, sus pulsiones, sus afectos, sus rechazos, su alegría, su enfado, afloran ante los ojos del observador con evidente claridad. La rica, variada y compleja personalidad de los niños se manifiesta con nitidez.

Aquí tiene perfecta cabida el enfoque relacional de la psicomotricidad porque destaca en la utilización del juego libre, entendiendo el juego libre no como "dejar hacer" sino como algo planificado estratégicamente y llevado a cabo en una atmósfera de libertad, tolerancia, respeto y creatividad. Ello implica preparación de ambientes concretos y observación activa por parte del docente.

## **Acontecimientos importantes.**

En la actualidad se están produciendo acontecimientos importantes para el desarrollo de la psicomotricidad. Quizá el que más convenga destacar sea la constitución del Forum Europeo de Psicomotricidad.

El Forum Europeo de Psicomotricidad nace en Marburg (Alemania) en mayo de 1995, en una reunión a la que asisten representantes de quince países europeos (Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, España, Francia, Holanda, Italia, Luxemburgo, Noruega, Portugal, República Checa, Suecia y Suiza).

## **Importancia de practicar la psicomotricidad.**

La psicomotricidad es una forma práctica que intenta atender y mejorar la realidad personal de cualquier individuo. Atención basada en la participación activa del sujeto,

en la aplicación de los conocimientos procedentes de diferentes estudios científicos (ciencias de la salud, de la educación, de la actividad física,...) y en el empleo de los niveles de intervención más apropiados a sus características personales.

La psicomotricidad tiene gran importancia en los primeros años de vida de los niños, aun así en los centros educativos no se trabaja ni se le da la importancia que se le debería dar (Cantuña, 2010; Osorio y Herrador, 2007) La psicomotricidad sirve tanto para que el niño mejore en los aprendizajes como para que evolucione su personalidad, ayuda al niño a ser más autónomo, equilibrado y feliz. Antes se utilizaba en caso de que el niño tuviese un retraso psicomotor, discapacidad o alguna debilidad o dificultad pero según Pineda (2008) hoy en día va a más y se trabaja para la mejora de todos los niños.

Además hoy en día el índice de sedentarismo es muy alto y el tiempo real de clases de educación física en los colegios es muy reducido como para promover un estilo de vida saludable y activo cuando se llega a la edad adulta, algo muy importante ya que como menciona Díaz (2009), hay un incremento de enfermedades cardiovasculares y diabetes en niños y adolescentes que se atribuye al sobrepeso y obesidad en las edades tempranas. Por eso las clases extraescolares pueden ayudar a completar los objetivos que se propone el centro (Montesinos, 2005; Sánchez y Sánchez, 2003; Orts, 2005 y Mollá, 2007).

### **Conclusiones.**

La psicomotricidad en el ámbito escolar, por tanto, trata de ejercer una definitiva influencia en el desarrollo psicomotor del niño, ya que los rendimientos que se le exigen en este ámbito afectan en gran medida a las áreas cognitivas, intelectuales, sociales y afectivas. La repercusión que se intenta conseguir se refiere a las siguientes esferas:

- Sobre el rendimiento escolar.
- Sobre la inteligencia.
- Sobre la afectividad.

En definitiva, todo el comportamiento social o relacional puede ser estructurado a través de la psicomotricidad ya que, en definitiva, es el instrumento que utiliza el sujeto de forma continua y constante.

Para Ahuja y Col (2011) es necesario aceptar que cada uno es diferente y único, como su cuerpo y sus potenciales. Como consecuencia nadie puede hacer exactamente lo mismo que otro. Si se utiliza la empatía se podrá reconocer en qué medida es cada uno diferente, acceder a lo que el otro siente y vivencia al realizar un movimiento, y compartir con él su experiencia, adentrarse en la realidad de otro pero recordando que es posible hacerlo y seguir siendo uno mismo.

Por todo ello, como objetivo, se quiere resaltar la importancia que tiene que se trabaje la psicomotricidad en las primeras etapas de vida, hasta que el niño en la tercera infancia, 7-12 años, alcance un desarrollo motor adecuado y pueda desarrollar de manera más eficiente su motricidad en otros deportes. Se pretende hacer saber la relevancia que tiene trabajar la psicomotricidad en clases extraescolares ya que en el colegio no se dispone del tiempo necesario para completar los objetivos educativos. Es importante que según el desarrollo del niño también se desarrollen sus habilidades y en caso de tener alguna dificultad o problema detectarlo lo antes posible para poder tratarlo y reducirlo.

### **Referencias.**

- Pastor, J.L. (1994). *Psicomotricidad escolar*. Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones.
- Mediana, J. y Gil, P. (2003). *La psicomotricidad. Evolución, corrientes y tendencias actuales*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.



## **Evaluación y contexto escolar de la psicomotricidad.** *(Evaluation and school context of Psychomotricity)*

**Inmaculada Torres Jaén**  
Universidad de Jaén

Páginas 29-35

*Fecha de recepción: octubre 2013  
Fecha de aceptación: noviembre 2013*

### **Resumen.**

En este artículo vamos a poner de manifiesto los pasos a seguir para la evaluación del desarrollo psicomotor del niño/a, así como una evaluación de la historia familiar.

Haremos un recorrido por los distintos tipos de evaluaciones (test, baterías, escalas...) que se usan para evaluar cada ámbito psicomotor.

Abordaremos el tema de la psicomotricidad en el contexto escolar, con la flexibilidad o adaptación curricular según la gravedad del caso.

**Palabras clave:** psicomotricidad, evaluación y contexto escolar.

### **Abstract.**

In this article we are going to highlight the steps to follow for the evaluation of the psychomotor development in children as well as an evaluation of family history.

We are covering the different types of evaluation (test, batteries, scales...) used to grade every psychomotor field.

We are dealing with the topic of Psychomotricity in the school context, with its curricular flexibility or adaptation, depending on the severity of each case.

**Keywords:** Psychomotricity, evaluation and school context.

## **Introducción.**

La psicomotricidad es un aspecto relevante en el desarrollo integral de los niños/as. Su importancia está reconocida, fundamentada y recogida en nuestro currículo. Pero quizá no esté en circulación escolar el conocimiento de valoraciones y evaluaciones del desarrollo psicomotriz, aptos para la detección de posibles dificultades del desarrollo o del aprendizaje. Una detección precoz de una alteración del aprendizaje es fundamental para su corrección y éxito de reeducación.

## **Valoración del desarrollo psicomotor.**

En cuanto a la educación Infantil, una parte relativamente importante de la población presenta dificultades de adquisición (escritura, lectura o Matemáticas). El maestro/a, de vez en cuando, envía a estos niños a especialistas en las alteraciones del aprendizaje.

El tutor/a o maestro/a no tiene suficiente tiempo para pasar a cada uno de los chicos y chicas los diversos test más relevantes en psicomotricidad. Si no se tiene una actuación temprana, todas estas dificultades a largo plazos se pueden irradiar al ámbito del aprendizaje, dificultando su desarrollo posterior.

## **Este tipo de evaluación permite dos cosas:**

- Detección precoz de los niños/as que puedan tener dificultades.
- Conocimiento del retraso o los problemas que se manifiesten en uno o varios niños/as.

A partir de las observaciones, se plantean diferentes tipos de actuación, que se apoyan en la teoría de que existen diversas semejanzas entre la psicomotricidad y los aprendizajes en la Educación Infantil y en la Educación Primaria.

## **Tipos de evaluaciones.**

A continuación, se presentan las definiciones de diferentes conceptos en relación a los tipos de evaluaciones.

- **El test.**

Es una prueba determinada que permite la medida en un individuo, de una característica precisa, comparándola a los resultados obtenidos por otras personas (ejemplo, test de fuerza etc.). El test debe presentar cualidades específicas que serán precisadas más lejos.

- **La prueba.**

De forma general, la prueba designa un conjunto de actividades características de una edad dada. Se admite su pertenencia a una edad determinada cuando es superada por el 75% de los niños normales de esta edad.

Permite determinar el avance o el retraso psicomotriz de un niño/a según triunfe o fracase en la prueba situada antes o después de su edad cronológica. A partir de una cierta edad la prueba no es más que discriminativa entre los sujetos.

- **El balance.**

Comprende un conjunto de pruebas utilizadas para determinar el desarrollo máximo alcanzado en todo un conjunto de habilidades, incluyendo la coordinación motriz, motricidad fina, equilibrio estático y dinámico, lateralidad, orientación derecha-izquierda, disociación, esquema corporal, espacio, tiempo, tono muscular.

A partir de los resultados de un balance, se puede determinar un nivel de edad alcanzado por el niño/a o el funcionamiento de su equipo neurológico, según las dificultades encontradas (ejemplo: Balance psicomotor de Vayer).

- **La batería.**

La batería designa un conjunto de test o pruebas complementarias utilizadas con vistas a evaluar varios aspectos o la totalidad de la personalidad de un sujeto.

- **La escala de desarrollo.**

Una escala de desarrollo comprende un conjunto de pruebas muy diversas y de dificultad graduada conduciendo a la exploración minuciosa de diferentes sectores del desarrollo. La aplicación a un sujeto permite evaluar su nivel de desarrollo motor, teniendo en cuenta los éxitos y sus fracasos, y refiriendo las normas establecidas por el autor de la

escala. Estas escalas reposan sobre el postulado de que el desarrollo se produce en el mismo orden para todos los niños. (Ej. Escala de desarrollo de Gesell, Brunet-Lézine; Escala de Ozeretzki).

#### - **El perfil.**

El perfil consiste en una reproducción gráfica de resultados obtenidos en varios tests analíticos de eficiencia encargados de evaluar dimensiones bien determinadas de la eficiencia motriz de un sujeto.

Esta representación gráfica de los resultados permite una comparación simple y rápida de diferentes aspectos de la eficiencia motriz general y una puesta en evidencia inmediata de los puntos fuertes y de los puntos débiles del sujeto (Ej. Perfil psicomotor de Vayer).

#### **Comparación de los tipos de evaluación.**

Test y batería de tests, permiten determinar la eficiencia de un sujeto en una o varias tareas; pruebas, y escalas de desarrollo sitúan al sujeto en una o varias actividades con relación al conjunto de la población normal de esa edad. Los primeros dan una performance absoluta, las otras una performance relativa.

#### **Ejemplos de evaluaciones.**

A continuación, se exponen diversos ejemplos de evaluaciones para valorar al niño y niña psicomotrizmente:

#### **Neonatos.**

Los neonatos se pueden evaluar con:

- Test APGAR (1953):

Este test tiene aplicación minutos después del nacimiento y después de unos minutos se repite. En él se explora al neonato con el objetivo de ofrecer una valoración del estado del bebé. Se evalúan 5 áreas: la frecuencia cardíaca, la coloración de la piel, la respiración, el tono muscular y los reflejos.

Se evalúa con una escala de 0 a 2 (0, 1, 2), pudiendo obtener un máximo de 10 puntos. Detecta posibles alteraciones del funcionamiento fisiológico.

- Escala Brazelton. Evaluación conducta neonatal (1984):

Está pensada para evaluar el comportamiento del recién nacido.

Consta de dos subescalas.

La primera de ellas comportamental, proporciona información acerca de siete variables: habituación, orientación, motricidad, variabilidad, regulación del sistema nervioso, estabilidad y reflejos.

La segunda, es la escala de tipo neurológico que evalúa mediante respuestas provocadas los reflejos y el tono muscular.

#### **Esquema corporal.**

Hemos de tener presente dos aspectos a la hora de evaluar el esquema corporal: el conocimiento del cuerpo y la utilización del mismo.

Evaluaremos el conocimiento situacional de las diferentes partes del cuerpo, la imitación, la acción a partir de órdenes, conocimiento de las dimensiones del cuerpo, orientación derecha-izquierda sobre sí mismo y la representación del cuerpo.

El esquema corporal se evalúa con los siguientes test:

- Dibujo de la figura humana de Goodenough.

La tarea consiste en hacer tres dibujos: de un hombre, de una mujer y de sí mismo, representando en todos los casos el cuerpo entero.

- Test de gestos de Bergès-Lézine:

Este test mide la posibilidad del niño en reproducir los gestos realizados por otra persona con las manos o con los brazos.

- Test del esquema corporal de Daurat-Hemljak, Stambak y Bergès:

El niño debe reconstruir un cuerpo humano a partir de las piezas conocidas, representando cada una distintas partes del cuerpo visto de cada perfil se encuentran así evaluadas en el ámbito de conocimiento

que el sujeto tiene de las relaciones entre las diferentes partes del cuerpo.

- Batería Piaget-Head (derecha-izquierda):

Este permite evaluar el conocimiento que tiene el niño de nociones derecha-izquierda sobre él mismo, sobre otro y en los objetos.

### **Lateralidad.**

Para evaluar la lateralidad utilizaremos:

- Test de dominancia lateral de Harris:

Estudio de la dominancia lateral (mano, pie, ojo) de aplicación individual. Algunas de las actividades que propone el test son las siguientes:

Preferencia de mano: - Lanzar una pelota. – Dar cuerda a un reloj. – Golpear con un martillo. – Cepillarse los dientes. – Peinarse. – Hacer girar el picaporte de una puerta. – Tensar una goma. – Cortar con tijeras. – Cortar con cuchillo. – Escribir.  
Dominancia de ojos: - Mirar por un agujero de un cartón. – Mirar por un telescopio. – Mirar por un caleidoscopio. Dominancia de pies: - Patear una pelota. – Conducir una pelota. – Patear un gol.

- Prueba de lateralidad de Zazzo:

Se realizan actividades con: la mano, distribución de naipes; el ojo, puntería y el pie, rayuela/patear la pelota.

### **Independencia motriz.**

Se observa la capacidad de controlar cada segmento motor por separado en la realización de una tarea concreta.

La independencia motriz es evaluada con:

- Test de separación digital del balance psicomotor de Bucher (motricidad digital e independencia de cada dedo).

### **Coordinación.**

Valoración de la coordinación de distintos grupos de músculos en la ejecución de una acción. Se refiere a la coordinación estática y dinámica general, coordinación de manos, equilibrio, respiración y adaptación a un ritmo.

- Escala motriz de Ozeretsky, obtenida del libro “Aspectos pedagógicos de las dificultades cognitivas y de la comunicación” de Hernández Fernández, A.; De Barros Camargo, C. y Llaveró Berbel, C. M.

### **Control respiratorio.**

Se evalúa el ritmo de la respiración (nasal o bucal) superficial o profunda.

- Test psicomotor de Picq y Vayer.

### **Equilibrio.**

Se realizan pruebas de equilibrio estático y dinámico.

- Perfil psicomotor de Pick y Vayer.
- Balance psicomotor de Bucher.

### **Estructuración espacio-tiempo.**

- Test mano-ojo-oreja de Head:

Se pide una imitación de los movimientos del observador delante, ejecución de movimientos por orden verbal e imitación de figuras esquemáticas.

- Prueba de la figura del Rey:

Se representa una figura con el rombo orientado hacia abajo que el sujeto habrá de copiar. La copia no ha de ser exacta pero ha de intentar no olvidar ningún detalle.

### **Organización perceptiva y atención.**

- Test de atención-percepción. Caras:

Consiste en pruebas de discriminación perceptual elaboradas para que el sujeto detecte semejanzas o diferencias. Consta de 60 elementos gráficos, cada uno de ellos está formado por tres dibujos esquemáticos de caras con la boca, ojos, cejas y pelo representados con trozos elementales. Dos de las caras son iguales y la tarea consiste en determinar cuál es la diferente y tacharla.

### **Coordinación viso-motora.**

Permite la valoración del nivel madurativo del sujeto a través de tareas de copiado

que implican una coordinación óculo-manual.

- Test Gestáltico-visomotor de Bender:

Se le presenta a los sujetos, en forma sucesiva una colección de 9 figuras geométricas para que las reproduzca teniendo el modelo a la vista.

#### **Psicomotricidad en el contexto escolar.**

En primer lugar, es fundamental tener en cuenta la atención temprana. Para ello, hay que realizar un análisis y una valoración de la situación individual del alumnado, también se deben conocer las características familiares y las características sociales.

El alumnado con diversidad funcional por limitaciones en la movilidad presenta unas características comunes que implican unas necesidades educativas, que se pueden concretar en el establecimiento de un contexto favorecedor de la autonomía, la utilización de un conjunto de recursos técnicos y el uso de estrategias para la comunicación aumentativa y alternativa para facilitar el acceso a la cultura.

Según Pastor Pradillo, J.L. (1994), los actuales métodos Psicomotricistas basan su aplicación en dos factores fundamentales: los medios de observación y los medios de acción de la acción educativa.

#### **Observación del comportamiento.**

La descripción de las diversas metodologías de la educación psicomotora permite evidenciar diversas actitudes respecto de la observación del niño: Rechazo de la observación, Observación subjetiva, Observación de las acciones y reacciones del niño frente a los elementos del programa del adulto; Observación cifrada en términos de cociente por analogía con el cociente intelectual; Observación a través de criterios cuantitativos y cualitativos del desarrollo y comportamiento del niño.

Se pueden citar los siguientes métodos de observación:

- **El examen psicomotor de H.Wintrebert, 1971.**

Se efectúa sobre cinco aspectos distintos:

- Búsqueda del tono general del cuerpo.
- Estudio general de la creatividad en el niño.
- Estudio de las cualidades motoras propiamente dichas.
- Estudio de la lateralidad.
- Estudio del esquema corporal.

Esta prueba se completa con las siguientes observaciones: estudio respiratorio; estudio de los reflejos; estudios morfológicos; examen sensorial. De este examen deduce Wintrebert tres tipologías:

- Orientada del lado de la tensión y a la que corresponde una incapacidad de reaccionar correctamente.
- Orientada hacia la hipotonía (disminución del tono muscular) con insuficiencia o no de reacciones caracteriales.
- Tipología mixta.

- **Examen psicomotor de P.Vayer, 1983.**

Los test deben permitir la observación de los diferentes aspectos del comportamiento, del conocimiento y de la integración del mundo alrededor de sí.

El examen se diseña del siguiente modo (para niños de 6 a 11 años):

- Dos pruebas de organización de sí sobre un modo dinámico: Coordinación de manos y coordinación dinámica general.
- Dos pruebas de aspectos esenciales del esquema corporal: Control postural y control segmentario.
- Dos pruebas de organización perceptiva: Organización del espacio y estructuración espacio-temporal.
- Tres pruebas complementarias: observación de la lateralidad; rapidez; ritmo respiratorio.

Este tipo de observación permite determinar tres tipos de aspectos de personalidad en el niño:

- Nivel de respuesta
- La estructura de la respuesta.
- La observación cualitativa a través de las reacciones del niño frente a diversas situaciones propuestas.

- **La observación a través del dibujo.**

Para H.A.Witkin, las relaciones que establece el niño con el medio que lo rodea le produce una relación "consigo mismo" por medio de la experiencia de las situaciones exteriores y una experiencia de sí. Existirá pues una analogía entre el modo en que el niño toma conciencia de él y del mundo que lo rodea. Esta conciencia puede ser observada en el dibujo de la figura humana.

#### **Medios de acción.**

Entenderemos como medios de acción aquellas situaciones empleadas en la educación psicomotriz: ejercicios, viviendas, actividades, etc.

Algunas corrientes psicomotrices hacen hincapié en el término de "cuerpo vivido", como si existiera alguna situación vital en la que el cuerpo no lo fuera. Esta vivencia, será consciente o inconsciente pero, en cualquier caso, siempre se produce. Por esta razón, quizá, debería plantearse el problema sobre premisas diferentes como es la de determinar el significado del cuerpo en cada uno de los métodos o situaciones de educación física empleadas. A tal fin pueden utilizarse dos criterios:

- La significación corporal de la acción.
- Las modalidades de la acción.

- **Campos de acción de la psicomotricidad en la escuela.**

Al parecer una gran mayoría de los autores coinciden en considerar que la Educación Psicomotora debe tender a favorecer, con el dominio corporal, la correspondencia y la comunicación que el niño establecerá con el mundo que lo rodea.

La intención del educador buscará favorecer los siguientes aspectos:

- Estructuración y desarrollo del "Yo" armonizando la función tónica y la de movilidad: Educación del esquema corporal.
- Organización dinámica de la persona, sea en relación a sí misma o en relación con los datos del mundo exterior: la relación con el objeto; organización del espacio; organización del tiempo; la relación con "el otro": grupo de niños y adultos.

#### **Medidas para favorecer la psicomotricidad en el ámbito escolar.**

- La flexibilización de la duración de las etapas educativas.

Es frecuente plantear la flexibilización de la duración de las etapas educativas en los primeros ciclos que las configuran. Pueden encardinarse los distintos tratamientos priorizados en determinadas edades y épocas del año.

- Adaptaciones curriculares.

Se caracterizan por realizar adaptaciones de acceso al currículo tanto en los elementos materiales como en los personales. También, se realizarán dichas adaptaciones a los niños/as que presenten otras necesidades, asociadas a discapacidad intelectual, a problemas sensoriales o de conducta.

#### **Necesidades específicas y respuestas educativas.**

El sistema educativo debe ser flexible y abierto para cualquier discapacidad.

Además de garantizar la aplicabilidad de las medidas de atención a la diversidad.

- Desplazamiento y movilidad.

Accesibilidad y ayudas técnicas: para que un centro de enseñanza sea accesible debe contar con una serie de adaptaciones en los siguientes aspectos: llegada al centro, acceso al edificio, interior del centro, escaleras, rampas y ascensores, aseos e interior de las aulas.

- Control postural.

Mobiliario y tecnología de apoyo. Debemos garantizar posiciones correctas y debemos conocer las posibilidades de sedestación y el grado de control de tronco que tiene cada niño o niña. Hay que contar con un mobiliario específico o simples adaptaciones en el mobiliario estándar (sillas de ruedas, mesas de trabajo, etc) para permitirle y ayudarle en la realización de las tareas escolares.

- Autonomía básica.

Estrategias para la alimentación y la higiene. Debemos desarrollar la capacidad de controlar, afrontar y tomar, por propia iniciativa, decisiones personales acerca de cómo vivir de acuerdo con las normas y preferencias propias (autonomía personal) y la capacidad para desarrollar las actividades básicas de la vida diaria (autonomía básica).

- Acceso a las enseñanzas.

Manipulación y materiales didácticos. Hay que atender a los niveles de intervención, al aprendizaje de la lecto-escritura, aprendizajes de cálculo, al área de la Educación Física, al área de Educación Artística y al área musical.

- Acceso y uso de tecnologías de información y comunicación.

Adaptaciones, periféricos, programas.

### **Conclusiones.**

Los niños y niñas sanos sin ningún tipo de discapacidad o problema siguen una secuencia de desarrollo de adquisición de habilidades de manera progresiva. Este patrón es claro y sencillo de manera que ha dado pie a la creación de tablas de hitos de desarrollo psicomotor con las que se han creado diferentes test y pruebas que nos permiten establecer y saber con la mayor certeza posible cuando un niño progresa al ritmo adecuado.

Debemos evaluar el desarrollo psicomotor del niño desde el momento del nacimiento. Los bebés son evaluados en primer lugar por el equipo médico que comprueba la existencia de reflejos y ausencia de problemas en un primer momento.

Posteriormente, el bebé en compañía de sus padres irá creciendo y desarrollando

progresivamente las diferentes capacidades y habilidades; para ello es muy importante tanto la motivación de los padres como la estimulación que reciba el bebé por parte de ellos. Por ello, podemos afirmar que los logros de un bebé, son los logros de una familia implicada en su desarrollo.

Es importante tener un registro exhaustivo del progreso del niño. Para evaluar correctamente la psicomotricidad del niño/a es muy importante tener en cuenta todos los momentos, es decir, desde el embarazo hasta el momento en que nos encontremos, pues es posible que algunos de los problemas que podamos encontrar se deban a un momento previo, ya sea prenatal o perinatal. En primer lugar hemos de conocer cómo fue el embarazo de la madre, si fue un embarazo normal o tuvo algún tipo de complicación; en este último caso deberíamos conocer cuál para poder realizar una correcta evaluación. En segundo lugar, debemos conocer como fue el parto si fue un parto normal o si por el contrario hubo algún problema como pudiera ser sufrimiento fetal, falta de oxígeno...

Por último, además de conocer cómo ha sido el desarrollo previo, podremos realizar un examen físico en el que deberemos de corroborar que existan aquellos hitos psicomotores que tendrían que estar presentes según la edad del niño/a. Hemos de tener en cuenta también el tono muscular, y los reflejos.

### **Referencias.**

Justo, E. (2000). *Desarrollo psicomotor en Educación Infantil. Bases para una intervención en psicomotricidad*. Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad.

Hernández, A., De Barros, C. y Llaveró, C.M. (2013). *Aspectos pedagógicos de las dificultades cognitivas y de la comunicación*. Granada: Ediciones Adeo, Educación y Tiempo libre.

Arnaiz, P. (1991). *Evolución y contexto de la práctica psicomotriz*. Salamanca: Amarú ediciones.

Pastor, J.L. (1994). *Psicomotricidad escolar*. Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones.

## **Principales patologías que nos podemos encontrar en Educación infantil y Educación Primaria.**

*(Main pathologies in childhood education and elementary education)*

**Cristina Arazola Ruano**  
Estudiante de Educación infantil

Páginas 36-42

*Fecha de recepción: octubre 2013*

*Fecha de aceptación: noviembre 2013*

### **Resumen.**

En este artículo hablaremos de las patologías más comunes que existen en educación infantil y en educación primaria. Pondremos de manifiesto sus características, su diagnóstico y la respuesta educativa de cada una de ellas.

En educación infantil nos encontramos con discapacidad visual, discapacidad motórica, discapacidad auditiva, discapacidad mental y el trastorno del espectro autista. Mientras que en educación primaria las principales son, la discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad motórica, discapacidad mental, y dificultades de aprendizaje.

**Palabras clave:** Discapacidad visual, auditiva, motórica, mental, trastorno del espectro autista, dificultades de aprendizaje.

### **Abstract.**

In this article we are going to talk the main pathologies in childhood education and elementary education. We are going to highlight, characteristics, diagnosis and educational response to each.

In childhood educational, we study visual disability, motor disabilities, hearing disability, mental disability and autism spectrum disorder. While in elementary education the main pathologies are visual disability, hearing disability, motor disabilities, mental disability and learning difficulties.

**Keywords:** Visual disability, hearing, motor, mental, autism spectrum disorder, learning difficulties.



## **Introducción.**

Una patología se presenta como la rama de la medicina que se enfoca en las enfermedades del ser humano, o como el grupo de síntomas asociadas a una determinada dolencia. Se dedica a estudiar las enfermedades en su más amplia aceptación, como estados o procesos fuera de lo común que pueden surgir por motivos conocidos o desconocidos.

Tanto en educación infantil como en primaria son muchas las patologías que nos podemos encontrar, por ello, en nuestra labor como docentes, es necesario tener una buena información acerca de ellas, de sus características, diagnóstico y darle una buena respuesta educativa que se ajuste a sus necesidades y capacidades.

## **Principales patologías**

Comenzando con las edades más tempranas y partiendo de estas para su progreso, vamos a describir una serie de patologías más comunes en esta etapa, ya que en este ciclo de edad es muy importante detectarlas a tiempo y trabajar con ellas para que su aprendizaje posterior resulte más llevadero y eficaz.

## **Discapacidad visual**

Dentro de esta reama podemos encontrar dos ramas bien diferenciadas, los niños ciegos y los niños con deficiencia visual.

En cuanto al concepto de niño ciego se refiere a la ausencia total de percepción visual o percibir luz sin lograr definir qué es o de dónde proviene.

Mientras que la deficiencia visual se refiere a las del ojo o de la vía óptica, que condicionan defectos de la función visual, es decir, se asocia con personas con resto visual.

La mayor parte de la información exterior nos llega a través de la visión (en torno al 80 %) Esta información llega de forma muy rápida y globalizada. Sin embargo, cuando la entrada de información se realiza a través del oído o el tacto, el proceso es más lento y más complejo, ya que la información llega secuenciada y debe ser interpretada.

El alumno con ceguera o discapacidad visual tiene necesidades educativas especiales derivadas de la dificultad de acceder a la información a través del sentido de la vista. Por tanto, en líneas generales lo que hay que hacer es potenciar el desarrollo y la utilización del resto de los sentidos para compensar la discapacidad visual.

Los niños con deficiencia visual pueden ser clasificados por la edad de comienzo del problema. Cuando hablamos de deficiencia visual congénita nos referimos a aquellos sujetos que son diagnosticados al nacer o poco después. La deficiencia visual adquirida es la que sobreviene a aquellas personas que por accidente o enfermedad sufren una disminución visual después del nacimiento.

La edad de comienzo puede resultar un factor importante y crítico en el aprendizaje. Las principales características que presentan son:

-Dificultades para recibir la información del entorno.

-Dificultad para aprender por imitación.

-En cuanto al lenguaje, pueden presentar verbalismos, ecolalias y alguna dificultad para utilizar correctamente los pronombres.

-En psicomotricidad, pueden aparecer estereotipias.

- El estilo de aprendizaje es diferente, ya que tienen dificultades para aprender.

- El desarrollo cognitivo, puede ser algo más lento.

-En cuanto a la atención, los alumnos con discapacidad visual tienen que estar más alertas para no distraerse o aburrirse

En cuanto al diagnóstico, Los alumnos que presentan ceguera o deficiencia visual son alumnos que presentan en el centro diversos informes médicos y de otros especialistas que corroboran la discapacidad.

Para dar respuestas educativas:

-Aprendizaje de ciertas conductas adaptativas

-Estimulación auditiva.

-Estimulación del sentido del gusto y del olfato-Estimulación visual: entrenamiento específico en estimulación visual para utilizar al máximo el resto visual

-Estimulación psicomotora

-Adecuación de los ritmos de aprendizaje

-Disponer de mayor tiempo para la realización de las tareas

-Programas específicos en técnicas de orientación y movilidad y habilidades de

vida diaria para aumentar la autonomía personal y la autoestima.

-Establecimiento de un código de lectoescritura

-Seguimiento de la utilización de las ayudas ópticas prescritas.

-Apoyo escolar para reforzar aquellos aspectos puntuales que se necesite.

-Establecer una temporalización adecuada de los objetivos curriculares al ritmo de aprendizaje del alumno.

-Adecuación del entorno a las necesidades educativas y sociales del alumno

### **Discapacidad auditiva**

Entendemos por déficit auditivo las pérdidas de audición que impiden una correcta captación del sonido, y en especial, del lenguaje hablado. De acuerdo con ello se toman en consideración diferentes grados de déficit auditivo en función de la gravedad de dicha pérdida.

Desde el desarrollo humano, el aprendizaje es un factor importante, y por ello desde los primeros días forma una parte integral en la etapa del desarrollo. La presencia de discapacidad auditiva altera la organización de lo que el niño tiene a su alrededor.

Los niños sordos y oyentes entre los siete y los doce años, presentan la misma secuencia de adquisición de los distintos conceptos en el ámbito de las operaciones lógicas concretas, existiendo un desfase entre ambos cuando más complejas sean las operaciones implicadas.

La intervención educativa en alumnos y alumnas con discapacidad auditiva estará determinada por el uso de un código comunicativo común en el ámbito educativo y por las implicaciones que la falta de audición tendrá de manera directa en las áreas curriculares.

La intervención educativa se realizará en dos ámbitos complementarios pero diferenciados: el trabajo curricular en el aula y el trabajo para el desarrollo de habilidades y estrategias comunicativas.

Al abordar el desarrollo de habilidades comunicativas, debemos de tener presente que las estrategias de intervención serán claramente diferenciadas en función del canal comunicativo que priorice el alumno o la alumna. Mientras que el alumnado con hipoacusia e implantado en edades tempranas priorizan el canal auditivo, el alumnado con sordera profunda priorizará el canal visual.

Se trabaja en la etapa de infantil el lenguaje mediante la lectura labio facial, el

adiestramiento auditivo, la educación perceptual, los conceptos lógicos matemáticos, la psicomotricidad y la lectoescritura. Se busca que los niños adquieran el conocimiento de un vocabulario y temas específicos de la vida cotidiana para el desarrollo verbal y conceptual.

### **Discapacidad motórica**

Este aspecto se puede referir a discapacidad de carácter muy amplio o se puede incluir como una alteración ósea como baja estatura o hasta el alumnado que presenta parálisis cerebral. Son muy variadas y tienen diferentes orígenes: muscular, espinal, óseo-articular entre otras.

Los alumnos con discapacidad motórica en ocasiones pueden presentar dificultades para comunicarse o expresarse completamente. Lo más importante del proceso educativo de los alumnos con discapacidad motórica es lograr que ellos puedan moverse lo más autónomamente posible, y poder comunicarse con normalidad con sus compañeros y demás personas de su ambiente.

En cuanto a su diagnóstico; aporta un informe médico y de otros profesionales valorando su situación y que nos dan su diagnóstico.

Es necesario conocer qué tipo de discapacidad nos encontramos para planear una respuesta educativa adecuada para estos alumnos, y una vez evaluadas estas necesidades, se propondrán los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, agrupamientos, así como las estrategias curriculares y organizativas que se van a tomar en cuenta para que la respuesta educativa sea correcta.

Además de tener un buen material adaptado para su situación, como mesa con escotadura, mesa con rebordes, ventosas y soportes colocados encima de la mesa para poder ayudar a controlar la postura, sillas con reposacabezas... Entre otros materiales útiles.

La respuesta educativa que se proponen:

-utilizar lenguajes alternativos o complementarios, que hagan que la comunicación del alumno con sus compañeros y profesores sea lo más fluida posible.

-Sistema Bliss: utilizado sobre todo en personas con parálisis cerebral, es un

sistema de signos logo gráficos que se basa en la composición por letras. Compuesto por símbolos básicos que se combinan formando palabras nuevas.

-SPC: símbolos pictográficos para la comunicación; que son como tarjetas con dibujos muy sencillos y representativos para el alumno que están acompañados de la palabra escrita que simbolizan, siempre impresa arriba o abajo.

-Pictogramas PIC, dibujos estilizados que forman siluetas blancas sobre un fondo negro.

- Además de necesidades en el desarrollo socio-afectivo:

- Necesidad de mayor información referida a normas y valores, pues tienen dificultad para incorporar las normas sociales.

- Necesidad de asegurar su identidad, autoestima y un auto concepto propio.

### **Discapacidad mental**

La deficiencia mental puede presentarse en distintos grados de afectación: leve, moderado, grave y profunda.

En cuanto a una definición de las características dependerá del grado de deficiencia, ambiente, escolarización, etc. Pero siguiendo a las más generales;

-Características intelectuales; Las personas con discapacidades mentales moderadas generalmente aprenden mejor con técnicas de enseñanza repetitivas, como aquellas que usan modalidades múltiples para un énfasis adicional. Debido a que les toma más tiempo aprender conceptos, la mayoría tienen niveles académicos mucho más bajos. Los adultos discapacitados intelectuales moderados, a menudo tienen habilidades literarias y numéricas mínimas, pero pueden aprender tareas simples y repetitivas que los ayuda a cuidarse a sí mismos. Muchos aprenden a hacer las tareas básicas del hogar de manera independiente y pueden aprender a hacer trabajos simples en la comunidad como un trabajo de custodia.

-Características adaptables; Las personas con una discapacidad intelectual moderada funcionan mejor con rutinas y estructuras estrictas. Por lo general, no entienden cómo cambiar su comportamiento para responder ante circunstancias inesperadas. Mientras que pueden aprender nuevas respuestas con esfuerzo y técnicas de enseñanza directas, las personas con discapacidades mentales que pueden

aprender, tienen la característica de tener problemas al tratar problemas desconocidos. La dificultad con el comportamiento adaptable es aparente en sus interacciones sociales también. Los individuos con este grado de discapacidad, a menudo no pueden cumplir con las expectativas sociales de sus pares no discapacitados y pueden tener dificultad para relacionarse con las personas o pueden ser etiquetados como "raros".

Características físicas; Las personas con discapacidades intelectuales moderadas tienen un amplio rango de rasgos físicos. Algunos no presentan diferencias con las personas que no tienen discapacidades. Otros tienen características faciales, tipos de cuerpo o formas de moverse distintas que marcan su discapacidad. Existe un número de síntomas identificables que tienen al retraso moderado con una constelación de síntomas. Las personas con condiciones genéticas, como el síndrome de Down y el de Williams, por ejemplo, presentan características faciales y otros rasgos distintivos que los identifican como discapacitados intelectuales moderados.

Para su diagnóstico, evaluaremos al alumnado en su contexto de enseñanza-aprendizaje; Información sobre el alumno/a.: Desarrollo general del alumno. Aspectos del Desarrollo: biológicos, intelectuales,... Historia de aprendizaje, el nivel de competencia curricular, el estilo de aprendizaje y la motivación que tiene para aprender, y por último la información de su entorno.

Para dar una respuesta educativa al alumnado con estas características mentales; se pretende que el niño desarrolle, en la medida de lo posible, las cinco grandes capacidades humanas que son: cognoscitivas intelectuales, motoras, de equilibrio personal o afectivo, de relación interpersonal o comunicativa y de inserción y actuación social.

Para ello necesita desarrollar hábitos de autonomía personal y la mayor Independencia posible, realizar tareas cortas, concretas y motivadoras que despierten su interés, la mayor capacidad comunicativa, relacionarse con los demás y adquirir una serie de hábitos.

### Trastorno del espectro autista.

Los trastornos del espectro autista son un grupo de discapacidades del desarrollo provocados por un problema en el cerebro. Los TEA pueden afectar el funcionamiento de las personas a diferentes niveles, de manera muy leve a grave. Por lo general no se puede notar diferencia alguna en el aspecto de una persona con TEA, pero es probable que tenga maneras diferentes de comunicarse, interactuar, comportarse y aprender.

Las aptitudes mentales y la capacidad de aprendizaje de las personas con TEA pueden variar, encontrándose desde personas talentosas hasta personas con problemas muy serios. El trastorno autístico es el tipo de TEA más conocido.

- Necesidades Educativas Especiales relacionadas con los problemas en la Interacción Social:

- Necesitan aprender que sus comportamientos pueden influir en el entorno de una manera socialmente aceptable, pero es necesario enseñarles explícitamente cómo, dónde y cuándo lo es, así como cuándo no lo son.
- Necesitan aprender a relacionarse, de forma concreta y efectiva, con los demás en diferentes situaciones y contextos.
- Necesitan aprender a conocer y comunicar las emociones y pensamientos propios, así como comprender los de los demás.
- Necesitan aprender a utilizar los objetos de manera funcional y creativa, y disfrutar de ellos con los demás.

Necesidades Educativas Especiales relacionadas con los problemas en la Comunicación:

- Necesitan aprender a entender y a reaccionar a las demandas de su entorno.
- Necesitan aprender habilidades de comunicación funcionales de/en la vida real.
- Necesitan aprender un código comunicativo (verbal o no verbal), sobre todo con finalidad interactiva.
- Necesitan aprender a utilizar funcional y creativamente los objetos.
- Necesitan aprender a iniciar y mantener intercambios conversacionales con los demás, ajustándose a las normas básicas que hacen posibles tales intercambios (contacto ocular, expresión facial, tono, volumen...).

Necesidades Educativas Especiales relacionadas con el Estilo de Aprendizaje:

- Necesitan un contexto educativo estructurado y directivo, priorizando en él contenidos funcionales, y ajustados al nivel competencial de los alumnos.
- Necesitan situaciones educativas específicas y concretas que favorezcan la generalización de los aprendizajes.
- Necesitan ambientes sencillos, poco complejos, que faciliten una percepción y comprensión adecuada de los mismos.
- Necesitan aprender en contextos lo más naturales posibles: Entornos Educativamente Significativos.
- Necesitan realizar aprendizajes con los menos errores posibles (Ensayo sin Error), lo que favorece su motivación.
- Necesitan aprender habilidades y estrategias de control del entorno, y de autocontrol.
- Necesitan descentrar la atención de unos pocos estímulos y alcanzar "atención conjunta" con otros.
- Necesitan situaciones educativas individualizadas.
- Necesitan ampliar las actividades que realizan, así como los intereses que poseen.

Necesidades Educativas Especiales relacionadas con la Salud y la Autonomía:

- Necesitan alcanzar gradualmente mayores niveles de autonomía en todos los ámbitos del desarrollo integral de la personalidad: alimentación, vestido, etc.
- Necesitan un seguimiento médico y psiquiátrico que incluya las revisiones y necesidades de medicación, vacunas, óptica, estomatología y odontología.

### Dificultades de aprendizaje.

Un problema el aprendizaje puede causar que una persona tenga dificultades aprendiendo y usando ciertas destrezas. Las destrezas que son afectadas con mayor frecuencia son: lectura, ortografía, escuchar, hablar,... entre otras.

Nos podemos encontrar entre las más comunes la dislexia, discalculia y digrafía.

**Dislexia:** La dislexia se caracteriza por la dificultad para comprender textos escritos, y puede causar problemas de aprendizaje a los afectados, pero un tratamiento extraordinario precoz y adaptado al

paciente suele dar muy buenos resultados. La gente con dislexia suele invertir las letras cuando trata de escribir una palabra aunque sepan deletrearla. También suelen escribir algunas letras al revés o invertidas. La lectura es difícil porque no pueden distinguir determinadas letras o las invierten mentalmente. Aunque a menudo se califica a los niños con dislexia como "incapacitados para aprender" la mayoría pueden aprender y sus problemas no están relacionados con la inteligencia. De hecho, muchos disléxicos son muy inteligentes y algunos alcanzan un éxito extraordinario.

En el diagnóstico de la dislexia, es crucial la implicación de los maestros; ellos son los que más oportunidades tienen de detectar cualquier indicio de que el niño presenta una dificultad y, por tanto, de poner sobre aviso a la familia de manera precoz.

Para dar una respuesta educativa es necesario trabajar ámbitos como la lectura y escritura, repetir la información varias veces, presentar la lectura dirigida darle una atención individualizada entre otras.

***Discalculia;*** La discalculia es una dificultad en el proceso de aprendizaje del cálculo y en la capacidad de manejar símbolos aritméticos que se da en alumnos con una inteligencia normal. Respecto a los fracasos en el aprendizaje matemático podemos señalar dos tipos: dificultades de razonamiento, y con el significado de los números y de las operaciones.

Los niños con discalculia tienen una serie de errores bastante frecuentes en la captación de conceptos, en el vocabulario, en el cálculo en la identificación de operaciones de los problemas de razonamiento entre otras.

Cuando exista esto se debe acudir a un equipo multidisciplinar de desarrollo infantil, a un psicólogo o a un terapeuta especializado que pueda llevar a cabo una evaluación detallada para establecer el origen del problema.

Para dar una respuesta educativa:

-Es necesario comenzar por la enseñanza de los principios de cantidad, orden, tamaño, espacio y distancia.

-Debemos familiarizar al niño con el lenguaje aritmético: significado de los signos disposición de los números...

-El maestro tiene que ayudar a los alumnos a que visualicen los problemas de matemáticas con tiempo suficiente.

-En clase hay que facilitar estrategias cognitivas para el cálculo mental y razonamiento visual.

Por último hablaremos de la ***Disgrafía;***

La disgrafía es una dificultad para coordinar los músculos de la mano y del brazo, en niños que son normales desde el punto de vista intelectual y que no sufren deficiencias neurológicas severas. Esta dificultad impide dominar y dirigir el lápiz para escribir de forma legible y ordenada.

La escritura disgráfica suele ser parcialmente legible, ya que la letra del estudiante puede resultar muy pequeña o muy grande, con trazos mal formados.

El disgráfico no puede respetar la línea del renglón ni los tamaños relativos de las letras, ya que presenta rigidez en la mano y en su postura. Incluso hay veces en que escribe en sentido inverso, de derecha a izquierda. Por otra parte, los disgráficos no pueden escribir a velocidad normal. Por eso, los especialistas recomiendan no presionar a los niños afectados exigiéndoles mayor prisa.

Para dar una respuesta educativa adecuada es necesario establecer programas de exactitud escritora, grafismo y programas de composición escrita.

### **Conclusiones**

En educación infantil y en educación primaria, existen muchas patologías distintas con deficiencias de todo tipo, en cualquier caso, si un niño presenta alguna de ellas, es necesario tener en primer lugar una buena información acerca de ellas y recibir ayuda de cualquier profesional responsable y con experiencia en cada campo, para dar un diagnóstico clave, que nos ayude en el proceso educativo de cada niño con el fin de dar una respuesta eficaz que ayude al niño a formarse como persona.

### **Referencias.**

Del Valle Torrad, M. (2009). *Evaluación etiológica del retardo mental de origen genético. Algoritmo diagnóstico y nuevas técnicas moleculares.*

Bustos Sánchez, I. (1979). *Discriminación auditiva y logopedia. Manual de ejercicios de recuperación*. Madrid: C.E.P.E. Cabrera, M.C., Sánchez Palacios, C. (1981). *Estimulación precoz. Un enfoque práctico*. Madrid: Siglo XXI.

Verdugo Alonso, M.A (2002). *Análisis de la definición de discapacidad intelectual*. Instituto universitario de Integración en la comunidad. Universidad de Salamanca.

Fernández López, M. y Pelegrín Molina, A. *Necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad física*. Dirección General de Promoción Educativa e innovación. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Murcia.

Ortega Romero, L. (2008). Dificultades de aprendizaje. *Revista innovación y experiencias educativas* nº 12.

## **A construção histórica da sexualidade humana** *(The historical construction of human sexuality)*

**Marlete Dacroce**

Páginas 43-62

*Fecha de recepción: octubre 2013*

*Fecha de aceptación: noviembre 2013*

### **Resumo.**

Este estudo bibliográfico busca compreender a construção histórica da sexualidade humana e o porquê em pleno século XXI se evidencia um descompasso marcante no entendimento formal do próprio ser humano. O modelo capitalista consumista impõe formas de degradação do ser humano, não permitindo o auto-respeito e conseqüentemente estes trazem vários problemas de ordem Bio- psico-social. O autoconhecimento é a base essencial enquanto ser existencial para amenizar os problemas postos até então a respeito da sexualidade nos seus mais variados aspectos evolutivos.

**Palavras chaves:** Sexualidade, ser humano, construção

### **Resumen.**

Este estudio bibliográfico trata de comprender la construcción histórica de la sexualidad humana y por qué en el siglo XXI se nota un vacío notable en la comprensión formal del ser humano. El modelo capitalista consumista impone formas de degradación humana, no permitiendo que el respeto propio y por lo tanto llevar a estos diversos problemas de una bio-psico-social. El autoconocimiento es la base esencial mientras existencial de mitigar los problemas que plantea a continuación acerca de la sexualidad en sus diversos aspectos evolutivos.

**Palabras clave:** Sexualidad, construcción, humana

## 1. INTRODUÇÃO.

Em meio ao cenário consumista capitalista a sexualidade humana está no alvo de muitas controvérsias, produzindo diferentes posições em todas as esferas religiosas, políticas e sociais, uma vez que diz respeito a conduta sexual das descendências da própria espécie, estes no entanto vinculados a produção da riqueza, a capacidade para o trabalho, ao povoamento e a força. Todos esses itens são bem perceptíveis na sociedade uma vez que os jovens e adolescentes, estão antecipando suas experiências sexuais, resultando falta de ética e cidadania. O desrespeito, “bullying” dentre os quais envolve violência verbal, psicológica e física. Destacando, inúmeras experiências singulares do passado reproduzem problemas sociais e econômicos; gravidez precoce, DSTs, dentre outros, casos abusos sexuais, explorações de menores bem como a pornografia deliberadamente. Se consideradas as conseqüências negativas que vem ocorrendo, pela atual falta de Parâmetros claros na orientação sexual, frente às rápidas transformações do mundo globalizado, evidencia-se uma enorme lacuna metodológica no ensino formal de muitas escolas brasileiras. Portanto, novas conceituações sobre sexualidade precisam ser repensadas e apresentadas, até mesmo para que possamos entender a nossa própria existência como seres humanos.

Os docentes por sua vez demonstram dúvidas quanto abordar o tema em sala de aula, para trabalhar a orientação sexual na forma de prática reflexiva, pois a eles ainda são vistas como práticas merecedoras de proibições e desconsiderações, o que se mostra é que, na maioria das vezes, as manifestações de opiniões sobre sexualidade é imposta como indisciplina ou motivos de exclusão.

A sociedade, ao longo de sua história, vem negligenciando essa temática, não dando valor às propostas educativas participativas, que proporcionem mudanças de atitudes e, por conseqüência, novas e mais ricas inter-relações entre os seres humanos, que levasse à ação-reflexão, processo interativo que visa fazer do indivíduo um cidadão livre e responsável que respeita a diversidade de orientações, valores e crenças de sua sociedade.

Uma vez que a sexualidade humana sempre esteve envolvida num turbulento

feixe de valores estes construídos sob frágeis valores culturais, como a omissão, a vigilância da sexualidade, a condenação. Diante disso cristalizou o silêncio em toda uma geração ainda evidenciada em pleno século XXI.

Mediante o exposto, nada obstante frente a uma situação de notável omissão pedagógica, talvez por não articular a inserção do tema nas práticas pedagógicas, ou porque a questão de sexualidade se mostra associadas a inúmeros preconceitos, tabus e crenças.

## 2. SEXUALIDADE

A construção histórica social da sexualidade humana e as complexas dimensões percorridas desde a era primitiva até a contemporaneidade da humanidade. Nela a sexualidade sempre esteve no alvo de muitas controvérsias, através dos séculos, a qual chegou a produzir diferentes posições em todas as esferas sociais, religiosas e políticas, sempre envolvendo ações e reações de grupos de pessoas. Segundo Foucault (1984), o termo “sexualidade” surgiu tardiamente por volta do século XIX.

*[...] Falar de “sexualidade” como uma experiência historicamente singular superior, também que se pudesse dispor de instrumentos suscetíveis de analisar, em seu próprio caráter e em suas correlações, os três eixos que a constituem: a formação dos saberes que se referem os sistemas de poder que regulam sua prática e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade. (FOUCAULT, 1984, p. 10).*

A sexualidade humana seria a definição de como o ser humano se reconhece como sujeito, a qual sempre esteve no alvo de interesses religiosos, culturais, sociais e políticos, uma vez que diz respeito à conduta sexual da população, à natalidade, à saúde e à vitalidade das descendências e da espécie. Tema que vem apresentar fortes vínculos à produção de riquezas, a capacidade de trabalho, ao povoamento e a força. Por isso se vê envolta em poderoso jogo de interesses os quais foram construídos historicamente, através da evolução humana, por poder, bens materiais e estímulo ao prazer.



## 2.1 Sexualidade/ poder matriarcal

O vislumbrar da sexualidade humana e o domínio da natureza, surgem com as primeiras civilizações. Nunes (1987), afirma que a sexualidade humana pode ser abordada sob vários aspectos: A visão histórica- política onde se transformam os códigos e valores sobre o sexo, enquanto relação íntima das relações de comportamento sexual. As transformações econômicas e sociais, onde pretere um requisito básico para a concepção do mundo das relações em discussão constante, baseia-se em compreender a sexualidade como um processo real e perecível de transformação e evolução. Neste caso faz-se necessário evitar uma compreensão fechada sobre o mundo, uma compreensão estática e formal baseada em conteúdos conservadores e ideológicos.

A evolução histórica, cultural bem como a “[...] colocação do sexo em discurso” (FOUCAULT, 1988, p. 17), permite compreender as diferentes transformações das sociedades do passado assim como as perspectivas para o futuro, onde o processo é a categoria fundamental que permite relativizar os padrões sociais. Deste modo Sigmund Freud (1978) evidencia os mecanismos de domínio de conduta quanto à normalidade sexual, períodos marcados pela ausência e precariedade bem como, pelo jogo de interesses, entre “[...] verdadeiro e o falso através dos quais o ser se constitui historicamente” Foucault, (1984, p. 12), o ser (humano) é inacabado está sempre buscando algo que o satisfaça e que “[...] nunca encontraremos a “verdade”, única e inflexível enquanto “natureza” para explicar os modelos sexuais cujos critérios de “normalidade” e “anormalidade” não são “universais” (GUIMARÃES, 1995, p. 30).

Para compreender a sexualidade humana, numa perspectiva evolucionista são necessários mecanismos que analisem as representações que a constituem historicamente. Segundo Guimarães (1995), o que importa é abordar, principalmente os aspectos biológicos, depois, políticos e socioculturais, uma vez que todo ser humano é dotado de um aparato biológico que se adapta repetindo historicamente a experiência de ser, e que fundamentalmente é a mesma desde milênios: manter a vida biológica e sobreviver através dos tempos pela reprodução.

Logo, o sexo é um dos mais sofisticados mecanismos da natureza humana, onde a fecundação “[...] de um óvulo por um espermatozóide é capaz de recriar o ser humano, com toda a essência e singularidade” (GUIMARÃES, 1995, p. 31), a biologia sendo a base determinante do ciclo de sobrevivência do ser humano, onde um novo ser é construído pelas trocas com o mundo que o cerca. Assim, a sexualidade é como um processo de elaboração da própria história, onde o ato sexual toma sentido no contexto que sucede. No entanto, Nunes (1987), destaca as grandes divisões da pré-história, dentre elas o período Paleolítico<sup>1</sup>, que se subdivide, em Paleolítico inferior, 30.000 à 10.000, anos antes de Cristo e o Paleolítico superior de, 10.000 à 4.000, anos antes de Cristo. Neste período o homem andava em grupos chamados nômades, dedicava-se a coleta de alimentos extraídos da natureza, a exemplo da caçada a grandes animais, à pedra lascada, onde, também, foi utilizada para os primeiros instrumentos e ferramentas. Nesse “período o homem observou o tempo e dominou o fogo, conheceu e classificou os vegetais por onde passava”.

No entanto, Guimarães (1995), diz que a humanidade no período primitivo desconhecia a biologia incestuosa da espécie humana, ocasionando, assim, múltiplas uniões conjugais no interior do grupo, sem e devida demarcação da consangüinidade e do parentesco. O homem daquele período ainda não entendia sobre o vínculo entre a sexualidade e a reprodução, todavia já apresentava divisão de trabalho entre homem e mulher, questões básicas de organização da sociedade. O homem era o responsável pelo espaço tribal externo e a mulher era responsável pelo espaço doméstico, pela moradia, pela criação dos filhos e da alimentação, dessa forma, as mulheres desenvolveram a agricultura, uma espécie de sociedade agrária, onde cultivavam seus alimentos. A fertilidade era representada pela “[...] Deusa-Mãe<sup>2</sup> ou Terra – Mãe” (NUNES, 1987, p.52), símbolos esses que cultuavam e “veneravam as partes sexuais femininas, mais especificamente a vagina,

<sup>1</sup> Período mais longo, situado na pré-história da cultura Ocidental, período totalmente matriarcal, isto é comandado pelas mulheres.

<sup>2</sup> Deusa mãe simbolizava uma fêmea com seios generosos, vagina em destaque, também era conhecida como deusa da fertilidade

representada por um triângulo”. (NUNES, 1987, p.52). O sexo era visto como elemento sagrado, religioso, um culto à fertilidade, a exaltação e à divinização do sexo feminino. Assim se explica a falta de entendimento adequado, da mente do homem primitivo, no conflito da causa/efeito, da relação sexual e da fecundação. Nessa perspectiva a sociedade permaneceu sob o matriarcado feminino. Contudo, há grupos e sociedades que vivem em “[...] estágios semelhantes aos pré-históricos, na África, na Oceania, na Ásia e alguns lugares das Américas, observamos semelhanças e curiosidades que nos permitem alinhar certas conclusões”. (NUNES, 1987, p. 59-60).

Portanto, a pré-história da humanidade constituiu-se na maior duração do homem sobre a terra. Nunes (1987), afirma ser esse longo tempo, muito importante para o processo de constituição da cultura humana:

*O período Paleolítico é todo ele, dominado pelo matriarcado, isto é, pela valorização e pelo culto ao elemento feminino, materno, procriador e organizador da sociedade primitiva. Por milhares de anos a humanidade viveu sob a organização e o poder das mulheres, que, trabalhando juntas e constantemente, tornando-se o grupo civilizatório mais progressista. Eram elas que tinham possibilidades de observação, experimentação e pesquisa de novas tecnologias e subsistência na produção da vida. (NUNES, 1987, p. 58).*

Nesse período havia a valorização do sexo feminino, onde evidenciava grande associação à magia, a mulher e a fertilidade, com inúmeras representações artísticas retratadas juntamente com situações de caça e de caçador.

Para Guimarães (1995), nessa época não havia tanta divisão entre homens e mulheres, sendo a vida entre eles mais igualitária, sem classificações e violências, onde o corpo e a alma, o céu e a terra, a sensualidade e a sexualidade se misturavam em grande harmonia, sem a estruturação do poder, baseado simplesmente na organização da sociedade e na sobrevivência coletiva, trabalhando juntos, formavam grupos civilizatórios mais progressistas, onde esse

vínculo constituía o primeiro clã<sup>3</sup> primitivo. Nunes (1987), ainda leva a compreender que o sexo, com a chegada das civilizações urbanas do mundo antigo, perdeu seu caráter mítico e passou a ser mais racionalizado, mais conhecido e controlado, distingue-se o sexo da reprodução e da fertilidade, sendo possível introduzir a noção de prazer e poder. Assim: Ao descobrir-se gerador dos filhos, o homem estabeleceu a legitimação da descendência, apropriando-se deles, assim como de suas mães. É o início da dominação, da repressão e controle do sexo. (GUIMARÃES, 1995, p. 32).

Nessa concepção o homem se viu como o guardião da semente, tudo o que precisava para gerar uma pessoa, uma comparação com o mundo vegetal, o esperma do homem seria a semente, o responsável pela geração dos filhos, a mulher, seria apenas o vaso com terra fértil para guardar a semente até a germinação. De acordo com Nunes (1987), neste caso, o homem usurpa<sup>4</sup> os privilégios da mulher, tomando em suas mãos o controle da produção e da reprodução da vida, inicia-se a exaltação dos valores, os símbolos passam a ser masculinos, submetendo a mulher a uma espécie de semi-escravidão.

Inicia-se então um novo período. O Neolítico<sup>5</sup>, ao qual, cristalizou o poder machista patriarcal, dominado pelo homem na função de pai e chefe. Nesse período muitos fenômenos climáticos ocorreram, houve a propagação da população bem como, a descoberta da pedra polida que provocou a escassez da caça e da pesca, obrigando o homem daquela época a substituição da caça, pelo pastoreio. No início a agricultura era função característica das mulheres, porém, as transformações sociais deixaram o homem sedentário, pela perda da identidade de caçador. Nessa época inicia a posse pelas propriedades, de um novo grupo social semelhante a uma família primitiva com formas rudimentares de organização política. “O poder patriarcal passa a controlar o poder real, os exércitos, as formas de defesa, as lutas, as guerras, o poder ideológico, a religião assumindo as

<sup>3</sup> Agrupamento de famílias de ascendência comum.

<sup>4</sup> O homem rouba, detém os privilégios, passa ser o dono do poder.

<sup>5</sup> Neolítico consiste o período da pedra polida, o qual se inicia o patriarcalismo, nesse período os homens passam a deter o poder absoluto.

funções religiosas, magias e sacerdotais”. (NUNES, 1987, p. 60). Deste modo, surge o pai como chefe da família.

## 2.2 Sexualidade/poder patriarcal

A palavra “[...] família tem origem no latim arcaico e significa conjunto de escravos sob o poder de um mesmo senhor”. (Nunes, 1987 p.129). O surgimento dessa instituição na sociedade acontece em nível histórico, cristalizando-se culturalmente em detrimento e submissão cultural total da mulher. As funções que antes eram da mulher, passaram para o homem, símbolo do poder real. Agora os deuses são machos e tudo se torna privilégio exclusivo do homem. Segundo Foucault (1985, p. 136):

Pode-se compreender a importância do sexo como disputa política. É que ele se encontra na articulação dos dois eixos da tecnologia política: de um lado a disciplina do corpo: o adestramento, distribuição das forças, economia das energias e do outro a regulação das populações e seus efeitos globais.

Nessa perspectiva podemos dizer que a sexualidade humana sempre esteve no alvo das disputas de poder, mesmo dentro da instituição familiar, Guimarães (1995), faz uma projeção do que levou a mulher, os filhos e demais indivíduos à obediência masculina; a amar, a temer e a dar satisfação, estabelecendo dessa forma, o autoritarismo social reproduzindo, o consenso e a apatia nas relações entre seus membros, maquiando laços de convivência racional. A Bíblia Sagrada relata experiências onde os hebreus e outros povos da região, descrevem a “origem” do universo, numa linguagem mitológica, carregada de significado nas primeiras narrações do Gênesis (cap, 2.22, 23). Ali há uma política de poder explícita quando relata: Deus cria a mulher a partir da costela de Adão. Símbolo da submissão da mulher, elegendo o homem senhor de todas as coisas. Dessa forma a Bíblia cria a ideologia de um Deus castigador Gêneses (Cap, 08), dizendo Deus só castiga para purificar. No capítulo (17) Gêneses fala, da aliança que Deus fez para com Abraão, onde todos os indivíduos do sexo masculino, todos sem exceção, deveriam ser circuncidados para seguir a aliança por todas as gerações. A circuncisão se dava na carne do prepúcio, “todo aquele que se recusar será eliminado porque estará

violando a aliança com Deus”. Neste caso, fica claro que é uma idéia de imposição patriarcal, com distinção das funções masculinas. A mulher seria um ser inferior, negada e sempre sob a obediência do esposo, do pai ou senhor.

O ocidente, no entanto aderiu com todo fervor e foi estruturando o patriarcalismo, atribuindo a cada tempo e lugar mais poderes. Neste aspecto, Nunes (1987) destaca as três etapas fundamentais: a cosmo visão<sup>6</sup> estruturada na sociedade greco-romana, as instituições familiares bárbaras medievais, a tradição da moral religiosa hebraica.

## 2.3 Sexualidade liberal

“[...] A Grécia, considerada “berço da civilização”, deu ao mundo uma contribuição de tal maneira grandiosa, que conseguiu despertar, como nenhum povo, a importância da educação” (Oliveira, 1998, p.59), numa pedagogia liberal e igualitária entre homens e mulheres, na ilha de Creta onde se deu a origem da civilização grega, cultuava a “[...] Deusa-mãe também conhecida como deusa da fertilidade” (WILKINSON, 2002, p. 10), com ritos culturais de louvor a agricultura e a fertilidade, uma educação voltada à vida social, marcada pelas festas, jogos e danças.

Os Fenícios<sup>7</sup>, da antiga Grécia rural, rendiam cultos a “[...] Dionísio, deus do vinho, do teatro e das orgias sagradas, dos bacanais, festas onde especialmente as mulheres, davam-se como que possuídas pelo espírito do deus e, e parecendo alucinadas vagando à noite pelos campos e montanhas”. (VASCONCELLOS, 1998, p.94).

As sacerdotisas de Astaré aguardavam os guerreiros fenícios com culto a fertilidade a deusa mãe e a “[...] Afrodite<sup>8</sup>, deusa do desejo amoroso” (ibid. p. 78) que consistia em festas sexuais públicas, com caráter religioso. Desse modo os gregos foram os baluartes de uma cultura que misturava o conhecimento, a sexualidade e a religião. Durante séculos, a humanidade fora levada a se reconhecer como sujeito do desejo e, todas as formas de prazeres foram bem aceitas, inclusive as [...] leis evocavam a existência desses três grandes apetites fundamentais que dizem respeito ao

<sup>6</sup> Visão do universo e de mundo.

<sup>7</sup> Habitantes da Ásia antiga

<sup>8</sup> Deusa do desejo sexual

alimento, à bebida e a geração: todos três são fortes, imperiosos, ardentes, mas, sobretudo o terceiro, apesar de ser o último a despertar é o mais vivo de nossos amores. (FOUCAULT, 1984, p. 48).

Nesta questão de prazeres, tanto a atividade sexual, a bebida, bem como o alimento, embora semelhantes entre si, promovem disputas de forças naturais com a tendência sempre de serem exagerados. Para Ponce (1990), as instituições políticas sociais eram essencialmente democráticas, no entanto, as desigualdades se acentuaram devido o aumento da economia comercial e agrícola, ocorrendo dessa forma, o término das instituições gentílicas, instaurando-se o poder do homem sobre o homem, o aparecimento de classes sociais assim como, da escravidão de companheiros.

Para os Espartanos a educação tinha o intuito de formar jovens em rijos soldados guerreiros, “[...] o corpo seria à arma perfeita” (OLIVEIRA 1998, p.59), usado para destruir o inimigo dessa forma, se consolidaria como parte de uma classe dominante. No entanto, ao perderem suas terras, deveriam entregar uma porcentagem muito alta de tudo que era plantado ao novo proprietário, o “Estado”. Quando não conseguiam, teriam que vender os filhos como escravos, ou a si próprios, caso não tivessem filhos. Dessa forma, eles recebiam as terras como usufruto da propriedade ficaria em nome do filho mais velho. Desse modo o usufrutuário retribuiria ao Estado, trabalhando como guerreiro ao exército ativo.

Nessa perspectiva, em meio a educação voltada para a guerra, surgiram as práticas de *amor homossexual*, que servia para estreitar os laços entre companheiros, uma prática que teve reflexos na educação de toda a humanidade. A homossexualidade impregnou toda a vida grega. Um relato é “[...] o batalhão sagrado de Tebas, formado por pares de jovens amantes” (PONCE, 1990 p.14).

Para os Atenienses a submissão era atribuída aos milagres e aos mitos, que valorizavam a preparação física e as virtudes dos guerreiros. Algumas culturas desfrutavam de tais vantagens, sob outras formas.

Diz Guacira Lopes Louro (1976, p. 66-67), que:

*[...] a linguagem, crenças, fantasias, códigos sociais, desejos inconscientes, atributos biológicos constituem a*

*sexualidade, em combinações e articulações complexas. Tal como o gênero, a raça ou classe, a sexualidade também precisa ser compreendida no âmbito da história e da cultura. Nessa ótica, as identidades sexuais deixam de ser concebidas como meros resultantes de “imperativos biológicos” e passam a ser entendidas como constituídas nas relações sociais de poder, em complexas articulações e em múltiplas instâncias sociais. Isso aponta para o fato de que as identidades precisam ser compreendidas sob a ótica política. Nomeadas no contexto da cultura, experimentando as oscilações e os embates da cultura: algumas gozam de privilégios e legitimidade, autoridade; outras são representadas como desviantes e ilegítimas.*

Dessa forma, os gregos legitimaram todos os tipos de prazeres, aceitavam naturalmente todas as relações sexuais, inclusive as relações homossexuais.

“[...] Homo, que significa parecido, o mesmo, para as mulheres chamadas Lésbicas que faz alusão a uma antiga poetisa feminina homossexual, Sapho<sup>9</sup> que morava na ilha de Lesbos na Grécia”. (MATTHAEWS, 1992. p.62).

Seria na verdade a exaltação dos prazeres sexuais, tanto os homens como as mulheres eram livres para os amores homossexuais. Para Foucault (1984), as reflexões especialmente sobre a dinâmica que une os desejos e os prazeres ao ato sexual, numa arte pedagógica da relação cotidiana com o próprio corpo, e a transmissão contínua e recíproca, dos saberes descritos e experimentados sob várias perspectivas.

*A partir dessa perspectiva, a homossexualidade não é considerada como anomalia, como doença, como um pecado, nem tampouco como um crime. A história nas diversas culturas, das tribos às civilizações, indica que sempre existiu homossexual, muito embora recebessem outra nomenclatura. O tratamento de cada cultura tem sido diferente, mas na nossa cultura ocidental, influenciada fortemente pela moral religiosa burguesa, a homofobia<sup>10</sup> é uma vidência muito truculenta. (LOIOLA, 2006 p.60).*

<sup>9</sup> Sapho poetisa lésbica (homo) da ilha de Lesbos.

<sup>10</sup> Homofobia, são indivíduos que tem aversão (ódio) para com os homossexuais.

Contudo, a humanidade tem construído valores, idéias, ações e concepções sobre a homossexualidade de categorias bem diferenciadas e contraditórias. As relações estabelecidas na Grécia antiga demonstram um grande paradoxo de muitos séculos quando envolve a liberdade da prática sexual e o uso desta. “Eles admitiam perfeitamente que um homem casado pudesse procurar seus rapazes sexuais fora do casamento”. (FOUCAULT, 1984, p. 89). Percebe-se uma sociedade, tipicamente bissexual, com relações homossexuais livres, tanto para as mulheres quanto para os homens.

A única preocupação dos Gregos era definir o uso das práticas e dos prazeres como uma atividade importante saudável e útil. Isso fez com que a atividade sexual fosse problematizada pelos filósofos e médicos da cultura grega clássica. No século IV a.C., no livro das epidemias dizia que: “Os exercícios (ponoi), os alimentos (sitia), as bebidas (pota), os sons (hupnoi), as relações sexuais (aphrodisia), todos, sendo coisas que devem ser medidas” (FOUCAULT, 1984, p. 93). Pois todos os exageros poderiam trazer certo desconforto. Estipulavam os cinco pilares dos prazeres carnis e as tentações para o indivíduo.

#### 2.4 Sexualidade controle do estado

Roma, segundo Aníbal Ponce (1990), uma sociedade de classes baseada na escravidão. A educação dos jovens era passada através da observação do jovem ao lado dos pais acompanhando-os em seus trabalhos. O homem romano que se dizia nobre deveria se dedicar à agricultura, à guerra ou à política. No entanto, “[...] o orador era o homem pôr excelência, teria habilidade na arte de falar o verdadeiro político” (PONCE, 1990, p.62) sendo capaz de reger um Estado.

Porém, Roma, “[...] enquanto o estado pretendeu ampliar seu território e seu domínio, assumiu o controle da escola. Planejou o currículo, cuidou da preparação dos livros, manipulou os professores”. (OLIVEIRA, 1998, p. 59),

Baseados numa cultura que define os padrões das relações interpessoais; condiciona regulamenta as atitudes sociais; distingue o que é bom e o que é mau sob julgamento dos valores instituídos

*[...] mas a cultura não é por si determinista a ponto de eliminar a ação do homem seu*

*construto cotidiano, este rompe as barreiras impostas pela determinação cultural e, num sentido contrário ao que esta orienta, imprime outra ordem no percurso dos desejos, Daí a antropologia<sup>11</sup> nos ensina que não basta nascermos com a uma genitália masculina ou feminina, a nossa relação com o meio e os outros indivíduos que vai definindo a condição de homens e mulheres que somos na sociedade. É no espaço social que os homens e mulheres criam ou recriam as formas de conduzirem a sexualidade. O “social, o psicológico e o erótico”, tornam dimensões próprias em cada contexto temporal e/ ou espacial. (LOIOLA, 2006, p. 59-60).*

No Império Romano as condutas foram condicionadas às normativas do Estado, que pretendia saber como se davam as relações sexuais, já que as relações homossexuais tinham regras específicas, [...] o que se passa com o sexo dos cidadãos e o uso que dele fazem e, também, que cada um seja capaz de controlar sua prática entre o estado e o indivíduo o sexo tornou-se objeto de disputa. (FOUCAULT, 1988, p. 29).

O Estado passa a controlar o indivíduo e sua vida sexual para manter o povoamento e a força para o trabalho. Luis Palhano Loiola afirma que (2006), os homens deviam se casar por volta dos vinte e cinco anos para formar uma família, pois não era bem visto o homem adulto só amante de rapazes, os mesmos deveriam ter um papel ativo. “[...] na prática dos prazeres sexuais, distingue-se claramente dois papéis, um adulto: “erastes”<sup>12</sup>, e um jovem: “eromenos”<sup>13</sup>, sob desculpa do mais velho educar o mais novo” (FOUCAULT, 1984, p. 45). Sendo dois valores de posição a do sujeito e a do objeto; a do agente e a do paciente, se por ventura quando o mais velho se consolidasse somente homossexual, ficaria impossibilitado de assumir cargos públicos, para isso o mesmo deveria se comportar como “[...] masculino na relação sexual, e na função “ativa” definida pela penetração” (FOUCAULT, 1984, p. 45), sendo livre para

<sup>11</sup> O estudo científico que estuda a espécie humana (sua origem, sua evolução, costumes e instituições).

<sup>12</sup> Adultos que praticavam sexo ativo com jovens iniciantes.

<sup>13</sup> Jovens adolescentes que praticavam sexo passivo com adultos.

manter relações com jovens iniciantes, nesse caso não afetariam a sua masculinidade nas relações que teria com as mulheres. “[...] Essa conduta sexual tomada ao mesmo tempo, como objeto de análise e alvo de interdições” (FOUCAULT, 1988, p. 29), as práticas sexuais ativas são analisadas pelo Estado como objeto de poder da cultura romana. Já “[...] ao fellatio<sup>14</sup>, por ser prática passiva; a promiscuidade, ou falta de decoro, à efeminação, por negar a virilidade”, (LOIOLA, 2006, p. 61) havia discriminação, entre as condutas sexuais ativas e passivas dos romanos.

*Apesar da liberdade sexual e a normalidade das práticas homossexuais na antiga Grécia e Roma, refletiu para o Ocidente grande marcas discriminatórias que foram cristalizadas nos períodos subseqüentes. Os exemplos disto, os hebreus conseguiram impor uma cultura religiosa baseada em mitos registrados nas escrituras sagradas do Antigo Testamento, hierarquizando as relações – iniciam a importação da homofobia para o Ocidente. A destruição de Sodoma<sup>15</sup> e Gomorra<sup>16</sup>, passada para as gerações posteriores, por volta de 1.900 a. C., é a ilustração que nunca se esqueceu. (LOIOLA, 2006, p.61).*

Depois surgem as Escrituras Sagradas, carregadas de regulamentos quanto à sexualidade humana, verticalizando as práticas sexuais, as funções sexuais e os papéis sexuais, com estipulados de doutrinação, decorrentes dos interesses políticos e religiosos.

## 2.5 Sexualidade usurpada

Segundo Nunes (1987), a civilização cristã coincide com a desestruturação do mundo antigo a queda do Império Romano e a situação crítica da igreja como instituição, vindo à inspiração judaica cristã, batizado de “platonismo”<sup>17</sup> e “maniqueísmo”<sup>18</sup>, com

<sup>14</sup> Sexo oral, conhecido também como boquete.

<sup>15</sup> Relação homossexual, sexo anal.

<sup>16</sup> Relação homossexual, sexo anal.

<sup>17</sup> Do filósofo grego Platão (429-347 a. C.) sua filosofia contraria ao interesses e os gozos materiais.

<sup>18</sup> Filosofia dualística que divide o mundo entre bem, ou Deus, e mal, ou o Diabo. A matéria é intrinsecamente má e o espírito intrinsecamente bom. Com a popularização do termo, maniqueísta passou a ser um adjetivo para toda

isso a igreja cristã começou a construir lentamente, no imaginário social, através do enquadramento dos povos bárbaros uma nova doutrina com intensa influência dos valores espirituais e morais, com a superioridade absoluta do espírito, a grande estimulação do “[...] medo as figuras do inferno e do juízo final” (Nunes, 1987, p. 55), produziu uma nova compreensão da sexualidade, novos comportamentos sexuais, agora o corpo é o lugar da “[...] maldade demoníaca, o “cárcere da alma” (Nunes, 1987, p.55) Neste contexto histórico, a dimensão de prazer perde-se novamente. O indivíduo deveria dominar o corpo e reprimir seus desejos. Dessa forma a sexualidade humana passa ser controlada pela igreja e pelo estado, dizendo que o sexo está preso a idéia de “[...] pecado de sujeira de maldade” (Nunes, 1987, p.55), segundo Ponce (1990), acontece o enaltecimento ao ideal celibatário da igreja para a conservação de suas propriedades ameaçadas pelo direito a herança que caberia aos filhos numa estrutura familiar. Segundo a Bíblia “[...] o celibato é o ideal de perfeição, a castidade é a maior virtude” (Deuteronômio, cap.22), “[...] cujos membros professam castidade, pobreza e obediência” (Vaticano II,1967, p.301), Com isso multiplicou-se conventos e monastérios. Essa mentalidade perdurou reforçando-se ainda mais com a Reforma Protestante da igreja mil anos depois. Segundo a Bíblia (1989), no antigo Testamento instituiu-se a obrigatoriedade pela moral religiosa, combatendo o paganismo inibindo todos os prazeres, determinando a dualidade sexual somente a casais formados por homens e mulheres para fins de procriação. Segundo Eduardo Antonio Jordão (2009), diz que Santo Agostinho determinava o que era lícito e o que era ilícito para o sexo dos casais. “Agostinho vai mais longe, condenando o sexo até mesmo no matrimônio” (Nunes, 1987 p.84). Para Igreja a homossexualidade passa ser vista como alteração das características dos corpos já que pregava a abominação do prazer diabólico. Foucault (1984) admite a hipótese da moral sexual do cristianismo ao opor-se nitidamente a moral sexual do paganismo antigo, passando a conhecer a extensão e a constância desses fenômenos, o cristianismo o teria associado

doutrina fundada nos dois princípios opostos do bem e do mal.

ao mau, ao pecado, a queda e a morte, ao passo que a antiguidade o teria dotado de significações positivas, legitimando os parceiros e parceiras como verdadeiros amantes. Segundo La Taille (1992), Piaget aponta três características do realismo moral; primeiro, seria todo o ato de submissão as regras de outrem, segundo, seria seguir a risca essas regras e terceiro, julga-se de forma direta a responsabilidade e as consequências de seus atos. Dessa forma “[...] se o sexo é reprimido, isto é, fadado a proibição, a inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada” (Foucault, 1988, p. 12).

A igreja cristã passa a adotar práticas muito diferentes do que se passava nas comunidades gregas e romanas, o casamento seria somente monogâmico, finalidade exclusiva a reprodução e a exclusão das relações homossexuais da sociedade.

*Portanto, com o advento do Cristianismo e em todo o período da Idade Média, é imposta uma normalidade, a partir da elevação moral cristã que segrega aqueles considerados anormais, fora dos padrões exigidos, como por exemplo, as minorias: bruxas, hereges<sup>19</sup>, prostitutas, judeus, homossexuais e leprosos. Ainda desconhecido o termo “homossexualidade”, emprega-se como significado, “sodomia” ou “sodomita”-relações anais: masculinas, masturbação, bestialidade<sup>20</sup> e sexo não pro criativo. Desde os anos 314, ainda no concílio de Ancira V à homossexualidade era vista como fruto das influências do demônio, uma aberração da natureza provocadora de retaliação- as fomes coletivas, os terremotos e a peste são conseqüências destes crimes. Acirram a aversão às minorias nos códigos impostos pela igreja- abrangente da ética sexual. A condenação à morte, a inquisição<sup>21</sup>, o rebaixamento de cargos dos clérigos<sup>22</sup> e a perda de direitos civis foram penas executadas para os homossexuais. (LOIOLA, 2006, p. 62).*

<sup>19</sup> Quem professa doutrina, ato ou declarações contrário aos dogmas da igreja.

<sup>20</sup> Relação sexual com animais.

<sup>21</sup> Tribunal eclesiástico instituído para inquirir de crimes contra a fé católica estabelecendo punições para os culpados; Santo ofício.

<sup>22</sup> Quem recebeu as ordens sacras.

Nessa perspectiva condenam-se todos os desviantes a morte e a inquisição: os hereges, as bruxas, as prostitutas, os leprosos, os homossexuais mais conhecidos como sodomitas. Na Bíblia (1989) em Gêneses, cap. 19, há um relato de uma passagem onde, dois anjos do senhor entram na cidade de Sodoma no período noturno a casa de Lot. Os Sodomitas da cidade queriam manter relações sexuais com os dois homens visitantes, segundo a Bíblia Sagrada, por ser ato diabólico, Deus exterminou a cidade de Sodoma e Gomorra e todos que nela habitavam seriam destruídos com uma chuva de enxofre e fogo.

Partindo dessas normas e proibições variavam os poderes instituídos. No antigo testamento, segundo (Dt, Cap, 24.1) era comum entre os hebreus a poligamia, como prática natural, no entanto as orientações vão sendo mudadas conforme o interesse e o poder vigente. Para Guimarães (1995), a orientação da igreja agora é pela valorização da mente, como o “bem” o lugar superior na cultura, enquanto o corpo designado como “carne” iguala-se ao “mau”. A igreja utilizou várias estratégias para “[...] petrificar de si, do seu pensar, sentir e dizer” (NUNES, 1987, p. 29) sobre a moral e as condutas humanas. Para Jordão (2008), a influência do neoplatonismo foi quem propiciou a Santo Agostinho uma adesão cabal ao cristianismo, estabelecendo um plano de salvação para regenerar a humanidade decaída reconduzindo-a ao caminho do criador, propondo-os a renúncia a carne como pecado original, anunciando uma nova lei divina onde todas as nações e, em qualquer tempo e lugar conformassem; seus desejos e costumes permanecendo sempre fiéis, a essa lei imutável no tempo e no espaço.

*A Igreja promulgou os códigos de conduta para a humanidade, estabelecendo que tipo de sexo, com que sexo, quem, quando e onde se poderia praticá-lo, quando o sexo era praticado para uma finalidade não pro criativa considerava-se um mau, um pecado contra a natureza, ou pecado original. Essa idéia foi promulgada para o resto das gerações. (LOIOLA, 2006 p.45).*

Desta forma, promulgam-se as leis e os códigos de conduta que norteariam a sexualidade humana todos os atos sexuais lícitos e ilícitos. Foucault (1988) diz que

deveria ser somente dentro do código lícito, conforme ensinamentos da igreja. Exemplo da Bíblia nos dias de festas religiosas, jejuns, aos domingos, na quaresma e nos períodos que a mulher estiver impura era proibido o ato sexual. “A menstruação era tida como impureza”, Levítico (Cap. 20), “[...] se um homem se deitar com uma mulher, no período menstrual e descobrir sua nudez, descoberto a impureza dessa mulher: Serão ambos eliminados do meio de seu povo” (Levítico, Cap 15, v.19-23). “[...] O homem que tiver uma gonorréia é impuro e todo objeto ao qual se deitar ou se assentar ficará impuro inclusive as vestes que deverão ser lavadas em água, quanto estiver sarado do corrimento seminal deverá se apresentar ao sacerdote e oferecer um sacrifício devido ao fluxo, deveis se purificar devido o medo da morte, a mulher que se deitar com o homem também ficará impura”. (Levítico, Cap 15, v.17).

Outras proibições sexuais e conjugais segundo a Bíblia Sagrada;

Javé falou a Moisés: Fale aos filhos de Israel, que deveis praticar os meus mandamentos e vivereis por eles.

*Não descobrirás a nudez de tua irmã filha de tua mãe; nascida em casa ou nascida fora de casa, não descobrirás sua nudez. Não descobrirás a nudez da filha de teu filho ou a nudez da filha de tua filha: é a maior nudez. Não descobrirá a nudez da filha da mulher de teu pai, nascida de teu pai:[...] é tua irmã. Não descobrirás a nudez da irmã de teu pai; é carne de teu pai. Não descobrirá a nudez da irmã de tua mãe, é carne de tua mãe. Não descobrirás a nudez do irmão de teu pai, aproximando-te de sua mulher: é tua tia. Não descobrirás a nudez de sua nora; é a mulher de teu filho; não descobrirás sua nudez. Não descobrirás a nudez da mulher de teu irmão; é a nudez de teu irmão. Não descobrirás a nudez de uma mulher e de sua filha; Não tomarás a filha de tua filha, para descobrir sua nudez; elas são parentas próximas é um crime. Não tomarás a irmã de tua mulher para fazê-las rivais, descobrindo sua nudez com a nudez com a de tua mulher durante sua vida. Não se aproximarás de uma mulher durante sua impureza para descobrir sua nudez. Não deitarás com a mulher de teu próximo, pois com ela tornar-te o impuro. Não deitarás com um homem como se faz com uma mulher:[...] é a abominação. Não deitarás com um animal, pois com ele tornar-te o impuro; nem a mulher se porá diante de um animal para se prostituir com*

*ele, é um crime de impureza. (LEVÍTICOS, Cap. 18).*

Com tantas regras e prescrições, o homem carnal torna-se estado de pecado permanente, incapaz de amar. Neste contexto somente o homem espiritual teria entendimento da vontade de Deus podendo interagir e amar. No entanto, práticas ilícitas e demoníacas fugiam ao controle da pastoral cristã, deste modo, a igreja apelou para outras formas mais repressoras, o pacto “[...] para evitar o pecado, a vaidade, o excesso de riqueza e as diversões mundanas. Recomendam a penitência, o jejum e o sacrifício, a frequência aos sacramentos” (EDIÇÕES PAULINAS, 1990, p. 44), para a igreja um dos mais importantes sacramentos, a confissão, ao qual “[...] o confessorário, lugar que se deviam dizer tudo, diziam os diretores espirituais: não somente os atos consumados como também os toques sensuais todos os olhares impuros, todas as palavras obscenas, todos os pensamentos consentidos”. (FOUCAULT, 1984 p.24).

O sexo passou a ser vigiado, controlado num discurso silencioso através de diagnóstico num exame minucioso seriam reveladas todas as vontades, os desejos, os sentidos, os pensamentos as ações realizadas ou sonhadas. Ao confessor uma penitência, sob forma de sentença, Concílio Vaticano II (1967), prescreve uma penitência ao confessor que se predispõe a levar a vida segundo um novo homem, em justiça e santidade todos os cristãos segundo Agostinho eram obrigados a confessar regularmente para se encaixar na ordem do universo, devendo se colocar a caminho da fruição da vontade de Deus através da conversão da vida.

Foucault (1988), diz que a preocupação maior era assegurar o povoamento, delimitar as relações sociais, em suma proporcionar uma sexualidade economicamente útil e politicamente correta.

*Dizer não a todas as atividades infecundas, banir os prazeres paralelos, reduzir ou excluir as práticas que não tem como finalidade a geração. Através de tais discursos multiplicaram-se as condenações judiciárias das perversões menores anexou se a irregularidade sexual a doença mental, da infância a velhice foi definida uma norma do desenvolvimento sexual e cuidadosamente caracterizado todos os*



*desvios possíveis. (FOUCAULT, 1988, p.37).*

No entanto, uma sobrecarga de leis para controlar os prazeres estranhos, sobre a sexualidade humana, fez com que não suportassem, transformando-se em pecadores segundo a igreja. Na Bíblia, a lista dos pecados graves é: relações fora do casamento, carícias recíproca, adultério, o incesto espiritual ou carnal, sodomia, o divórcio e as bestialidades.

Exigia-se também a virgindade pré-nupcial para a mulher. Para Nunes (1987), a cultura ocidental cristalizou a virgindade para mulher baseada nas concepções medievais. Onde relacionavam o casamento a nobreza, propriedade e poder. O tabu da virgindade, foi uma das mais terríveis formas de dominação do homem sobre a mulher, reduzindo a mulher a simplesmente um “selo virginal”, reforçando dessa forma o machismo absoluto dessa cultura.

A prioridade do pai e senhor era manter a filha virgem, intocada para fins econômicos onde pudesse trocá-la, a fim de estabelecer alianças comerciais, entre classes endinheiradas, a presença da virgindade do hímem intacto, era fator de grande honra para o pai e senhor e significava valor moral para a mulher que fosse dada para guarda de um marido. Para quem não possuísse propriedades, a virgindade não era exigida, já entre os hebreus antigos, até o tempo de Jesus a virgindade não era valor positivo, porém, com o poder patriarcal, incorporou-se esse valor a todos os segmentos com muito mais força a partir da Contra Reforma no século XVI. Para Mott (1988), a concepção virginal de Cristo representa uma influência da cultura geral da mitologia pagã “deusas mães” parte da cultura ocidental, na versão católica as principais fontes deste mito, foram os evangelhos de Mateus (Cap.1, 18-25) e Lucas (Cap.1, 26-38). De modo, que os teólogos católicos fizeram muitos malabarismos para explicar o silêncio de São Marcos e São Paulo, quanto ao dogma tão importante do cristianismo. Para compreender essa omissão, citada sobre a profecia à “virgem Maria”, segundo Bíblia em Isaías (Ver. 7-14), está escrito “[...] eis que uma jovem mulher está grávida e dará à luz a um filho”. Mott (1988).

*O padre T. HORNER, doutor em literatura religiosa na Universidade de Columbia, trata-se este versículo como mais um*

*exemplo de erro de tradução, pois o correto em vez de “virgem” seria “jovem” ou “moça” retirando, portanto desse versículo seu significado profético. Na versão de Mateus, eis como nasceu Jesus de Nazaré: “Maria, sua mãe estava desposada com José. “Antes de coabitarem, aconteceu que ela concebeu por virtude do Espírito santo”. Lucas atribui a anunciação deste prodigioso milagre ao anjo Gabriel (Mensageiro de Deus), que tranqüiliza Maria assim: “O Espírito Santo descerá sobre ti e a força do Altíssimo te envolverá com a sua sombra, porque a Deus nenhuma coisa é impossível. (MOTT, 1988, p.147).*

Diante dessa interpretação, milhões de mulheres negaram a si próprias, foram controladas, amordaçadas e violentadas, muitas foram humilhadas inclusive pela exposição do lençol manchado de sangue, exibido na janela depois da noite de núpcias. Porém, dentro deste contexto histórico, alguns homens ainda fazem questão de manter o mito, tendo uma insana satisfação de ser o primeiro, num ato machista e de poder absoluto.

Para Foucault (1988), a atenção maior voltada à sexualidade reprimida a fuga dos prazeres com dupla incitação: O prazer que questiona, fiscaliza, investiga e condena, e por outro, o prazer que abrasa por ter que escapar aos desejos da carne, engana-se e isolam as regras estritas sobre a sexualidade surgindo então, o crescimento das perversões, como um produto real de interferência do poder sobre os corpos e seus prazeres.

O “onanismo”<sup>23</sup>. O mito de Onã reflete condutas dos judeus antigos bem antes de Cristo. Uma passagem da Bíblia (1989), em Gêneses (Cap.38), Onã, sendo irmão mais novo de Er, com sua morte, Onã tinha a missão de gerar um descendente para o irmão com a sua viúva Tamar, Onã então opta pelo onanismo, derrama por terra o sêmem, mais uma vítima fatal da ira divina. A masturbação para a igreja era motivo de condenação como um pecado mortal, depois, segundo Foucault (1988), transformou-se em anomalia<sup>24</sup>, um perigo que deveria ser vigiado. Com isso surge uma ciência essencialmente subordinada aos imperativos da moral cristã, volúvel em

<sup>23</sup> Prática de masturbação ou coito que propositadamente interrompido para evitar a fecundação.

<sup>24</sup> Irregularidade ou anormal.

proclamar sua repugnância, com a pretensão de assegurar a força física, moral e social, eliminando dessa forma os portadores de taras, os degenerados, os abastardados, em nome de uma urgência biológica histórica. Os racismos oficiais iminentes se fundamentavam como verdade.

*[...] partir do século XIX, entram em atividade para suscitar os discursos sobre o sexo. Inicialmente, a medicina, por intermédio das “doenças dos nervos”, em segundo a psiquiatria, quando começa a procurar ao lado das “extravagâncias”, depois do onanismo, mais tarde da insatisfação das “fraudes contra a procriação”, a etiologia das doenças mentais e, sobretudo, quando anexa ao domínio exclusivo, o conjunto de perversões sexuais, também da prática penal, que por muito tempo ocupou-se da sexualidade, sobre tudo sob a forma de crimes “crapulosos. (FOUCAULT, 1988 p.32).*

A reflexão inicial sobre a psicologia, bem como as contribuições a sexualidade humana, sem dúvida surge quando, Sigmund Freud (1978), com seus estudos sobre sexualidade o qual enfrentou discriminação das instituições e muita polêmica na sociedade quando defendeu a tese, que a vida das pessoas tem como estímulo motivador a energia sexual, que denominou de “libido”<sup>25</sup>, a estruturação e o funcionamento da psique e sobre as vias de acesso dos sistemas mentais entre o Id, o Ego e o Superego.

## 2.6 A sexualidade nova concepção

Freud (1978) inicia seus estudos com a terapia para tratar das perturbações nervosas, chamadas “neuroses”<sup>26</sup> ou doença mental. Com o tempo, as conclusões de Freud se transformam num dos mais completos modelos de investigação da natureza humana, baseando nas observações que ele fez com seus pacientes e sua família. Definiu duas formas básicas de energia ou pulsão. “Eros”, que seria energia sexual, instinto vital, de preservação da espécie e “Tanatos”, o impulso de destruição e autodestruição o instinto de morte.

<sup>25</sup> Instinto ou desejo sexual

<sup>26</sup> Afecção mental que não é causada por lesão orgânica.

Freud (1978) expôs três sistemas do funcionamento da mente humana: O *Id*, o *Ego*, e o *Superego*. O *Id* é a parte primitiva e inconsequente da mente, puramente instintiva busca satisfação imediata dos prazeres através do impulso e das paixões. Funciona como uma mola propulsora que dispõe de dois processos. ação e reflexão, “[...] seria a mais antiga destas localidades ou áreas de ação psíquica, dado o nome de *Id*” (FREUD, p.199). Sendo completamente herdado com o nascimento de forma individual de cada ser:

*O id, excluído do mundo externo, possui um mundo de percepção próprio. Ele detecta com extraordinária agudeza certas modificações em seu interior, especialmente oscilações na tensão de suas necessidades instintivas, e essas modificações tornam-se conscientes como sensações na série prazer-desprazer. É difícil dizer, com efeito, por que meios e com a ajuda de que órgãos sensoriais terminais essas percepções ocorrem. Mas é fato estabelecido que as autopercepções-sensações sinestésicas e sensações de prazer –desprazer- governam a passagem de acontecimentos no id com força depositória. (ibid. FREUD, p.239).*

Deste modo, o *Id* expressa nos indivíduos a pulsão pela satisfação da necessidade da vida orgânica, através do instinto animal, inconsequente para manter-se vivo, de proteger-se dos perigos, usado como estratégias de proteção.

O *Ego* seria a parte do pré-consciente o racional, através da percepção, entra em atividade, dando vazão às tensões ou entrando em conflito psíquico entre o *Id* e o *Superego*. Para estabelecer sua preservação faz uso da ansiedade como sinal de alerta quando ameaçada sua integridade pelo teste de realidade. O *ego* está no estágio secundário tendo certo domínio da imagem mental, auxiliando-se pelo princípio de realidade.

*Sua função psicológica consiste em elevar a passagem [de acontecimentos] do id a nível dinâmico mais alto (talvez pela transformação de energia livremente móvel em energia, tal como corresponde ao estágio pré-consciente): sua função construtiva consiste em interpolar, entre a exigência feita por um instinto e a ação que a satisfaz, a atividade de pensamento que, após orientar-se no presente e avaliar*

*experiências anteriores, esforça-se, mediante ações experimentais, por calcular as conseqüências do curso de ação proposto. Dessa maneira o ego chega a uma decisão sobre a tentativa de obter satisfação deve ser levada a cabo ou adiada, ou se não será necessário que a exigência do instinto seja suprimida completamente por ser perigosa. (ibid. FREUD, p.240).*

Desponta precocemente a tentativa de reprimir o instinto sexual a favor do mundo externo, opondo-se, dessa forma, ao mundo interno com o psicológico sendo afetado por muitas proibições. De acordo com Freud, o Id seria a própria existência, o Ego a sexualidade humana, os dois juntos formam a personalidade. No entanto, o homem tem necessidade de viver em sociedade, então o superego entra em ação como consciência ativa sob vários aspectos de ética e da cidadania que internalizam as regras e suas conseqüências que são aprovadas de acordo com cada indivíduo, com os padrões vividos socialmente.

*Chamamos este agente de superego e nos damos conta dele, em suas funções judiciárias, com nossa consciência. É impressionante que o superego freqüentemente demonstre uma severidade para a qual nenhum modelo foi fornecido pelos pais reais, e, ademais, que chame o ego a prestar contas não apenas de suas ações, mas igualmente dos seus pensamentos e intenções não executadas, das quais o superego parece ter conhecimentos. Isso nos lembra que o herói do mito de Édipo também se sentia culpado pela suas ações e submeteu-se à autopunição, embora a força coerciva do oráculo devesse tê-lo isentado de culpa em nosso julgamento e no seu. O superego é na verdade, herdeiro do complexo de Édipo e só se estabelece após a pessoa haver-se libertado desse complexo. Por esta razão, a sua excessiva severidade não segue um modelo real, mas corresponde à força da defesa utilizada contra a tentação do complexo de Édipo<sup>27</sup>. (FREUD, 1978 p.245).*

---

<sup>27</sup> Édipo em grego antigo é um personagem da mitologia grega, famoso por matar o pai para se casar com a própria mãe. Para Freud, o complexo de Édipo verifica-se quando a criança atinge o período sexual fálico na segunda infância e da a diferença entre os dois sexos,

Com o superego formado, podemos ter o controle e autocontrole, pois suas funções principais são: inibir impulsos do id o sexo, biológico inato e agressivo, julgado pela sociedade como imagem do mal, o Ego seria o lado psicológico, acreditando na moral, nos valores controlando os instintos, bloqueando-os se necessário. O superego seria a personalidade, social e cultural.

*Objeções podem ser feitas contra as exigências éticas do superego cultural. Ele também não se preocupa de modo suficiente com os fatos da constituição mental dos seres humanos. Emite uma ordem e não pergunta se é possível às pessoas obedecê-la. Pelo contrário, presume que o ego de um homem é psicologicamente capaz de tudo que lhe é exigido, que o ego desse homem dispõe de um domínio ilimitado sobre o id. Trata-se de um equívoco e, mesmo naquelas que são conhecidas como pessoas normais, o id não pode ser controlado além de certos limites. Caso se exija mais de um homem, produz-se à nele uma revolta ou uma neurose, ou ele se tornará infeliz. (FREUD, 1978 p.192)*

Constata-se que uma pessoa fortemente pressionada pela sociedade com o superego afetando sua sexualidade, passa a fazer o processo regressivo, ocasionando uma enorme tensão psicológica, transformando-a, assim, em ansiedade, insatisfação e reprovação de si próprio. Sentindo-se merecedor de castigos, num processo somático que é o grande causador de tantas neuroses. Nesse contexto, entende-se que todos os seres humanos necessitam viver em sociedade, e fazer uso da sua sexualidade, numa dimensão externa e interna, essencialmente corpo e mente sob a maturidade psíquica do consciente.

Ives de La, Taille (1992) descreve as fases do desenvolvimento social de Piaget: Primeiro estágio sensorio motor, pouco ou nada tem de trocas sociais, no segundo estágio, pré-operatório inicia-se a efetivação da inteligência bastante limitada, a criança não consegue estabelecer reações de reciprocidade, chamado de pensamento egocêntrico, totalmente centrado no eu, a criança não tem domínio de si, longe de ser autônoma. A partir do terceiro estágio denominado de estágio

---

tentando fixar a sua atenção libidinosa nas pessoas do sexo oposto no ambiente familiar.

operatório, será efetuada a autonomia, e o domínio do seu modo de agir e pensar, estabelecendo dessa forma a “personalidade”.

Nessas relações sociais muitas vezes o indivíduo é coagido. Ao ser coagido terá pouca participação racional na produção, na conservação e divulgação das idéias, nesse caso o indivíduo se contenta em não participar ativamente, aceitando o produto final como válido.

*Uma vez aceito esse produto, o individuo coagido o conserva limitando-se a repetir o que lhe impuseram. E é desta mesma forma que ele acaba por se tornar um divulgador dessas idéias: ensinando-as da mesma forma coercitiva como as recebeu. Em uma palavra: ele passa a impor o que num primeiro momento – lhe impuseram. Daí decore que a coação corresponde a um nível baixo de socialização. (LA, TAILLE, 1992 p.19).*

Diante do citado, pode-se dizer que o indivíduo coagido fica empobrecido socialmente, tendendo a exclusões e a permanecer isolado, ou então passam a desenvolver o instinto de destruição ou de autodestruição, o qual Freud (1978) denominou de Tanatos. Içami Tiba (2008), fala de um conceito de saúde biopsicossocial, essa teoria conta com três níveis de comportamento humano; das quais é possível identificar o ser humano em construção.

*-Nível biológico ou instintivo<sup>28</sup>: característica dos animais mamíferos, guiados pelos instintos (de sobrevivência, princípio do prazer desprazer, do tato, da agressividade etc.)*

*-Nível psicológico ou aprendido: resultante da inteligência humana, em busca da satisfação pessoal, ambição, consumo exagerado, sem preocupação com os meios utilizados para satisfação e obtenção de resultados finais; é base fundamental para o nível seguinte.*

*-Nível social ou evoluído: que se caracteriza na capacidade, uma vez que o ser humano é gregário<sup>29</sup> e, vive na sociedade. Aqui estão o amor, a disciplina, a gratidão, a religiosidade, a ética relacional e a cidadania. (TIBA, 2008 p.76-77).*

<sup>28</sup> Um estímulo ou impulso natural, involuntário.

<sup>29</sup> Vive em grupos.

Nessa perspectiva, a maioria dos seres humanos, necessita urgentemente de desenvolver mais o nível social evoluído, já que, segundo Tiba (2008), é muito difícil para os indivíduos atingirem o nível dois, que é o nível psicológico ou aprendido. Poucas são as pessoas que têm noção clara de certo e errado, uma porcentagem muito alta não consegue estabelecer limites e principalmente atribuir responsabilidade em suas atitudes, sendo que a prática para a cidadania social começa em casa, onde cabe aos responsáveis ensinar às crianças através de reforços positivos. Sendo fundamental que ao proibir uma criança, deva-se fazer uma reflexão sobre as causas e as consequências dessa proibição, levando-a a conhecer os perigos, de forma coerente, num amor que ensina e não somente através de punições.

Neste caso, sabemos que tudo o que é ensinado a uma criança penetra como informação, transformando-lhe o conhecimento, consagrando-a pela prática, pelo uso, pela realização da informação, pois o conhecimento é a informação transformada em ação.

## **2.7 Pessoas sem nome, sem sexualidade**

A grande figura de um agente de negócios, do capital e da indústria da segunda guerra mundial sem dúvida foi Hitler. Alcir Lenharo (1991) faz uma abordagem do fenômeno nazista, para algumas pessoas era o próprio Jesus Cristo, para outros, comparado ao próprio demônio. A mitificação de uma sociedade viril, de seres superiores, dignos e pertencentes à nobreza, exaltava os valores do regime; dentre eles o racismo e a xenofobia<sup>30</sup>. “[...] A novidade do nazismo<sup>31</sup> era a força psicológica, que obrigava a todos os trabalhadores ou não, ao aceitarem ou assumirem seu corpo ideológico<sup>32</sup>. Os recalques sexuais e a energia psicossocial das massas eram canalizados para um envolvimento contagiante com as propostas do movimento” (p.15), os nazistas usavam as artes e grandiosos espetáculos para converter e promover o

<sup>30</sup> Aversão as coisas e pessoas estrangeiras (nacionalismo).

<sup>31</sup> Movimento político, totalitário e imperialista, liderado por Adolf Hitler na Alemanha, baseado na pretensa idéia de superioridade da raça ariana, de 1933 a 1945.

<sup>32</sup> O mais ideal possível a perfeição.

delírio, a embriaguês idolatrada na população. Hitler desenvolvia um sentimento de ódio muito forte contra o mundo principalmente contra os judeus, por seus desejos frustrados. Quando ainda jovem queria muito ser pintor artista, contrariando a carreira do pai que era funcionário público da alfândega. “Em 1907, entre uma ópera e outra de Wagner, a que assistia, tentou entrar na academia de Belas Artes de Viena, mas foi reprovado, Viena foi um grande centro cultural e científico, pertencente à comunidade judaica”. (p.19). De acordo com Freud (1978), Hitler, por ser recusado, desenvolveu o instinto de morte, chamado “Tanatos”, o sadismo<sup>33</sup>.

Quando conquista o poder começa modelar uma nova civilização alemã, no ano de 1933 inicia a queima de livros, no ano seguinte patrocina o assassinato do primeiro ministro austríaco Dollfuss, na intenção de tomar o poder de Viena, no entanto, o plano fracassa. No ano de 1935 iniciou-se o rearmamento, ouve violação ao tratado de Versalhes e aprovação das leis racistas contra os judeus. “[...] Os judeus não podiam mais se casar ou manter relações sexuais com indivíduos de sangue alemão” (p.31), amplia-se o banho de sangue, preparando-se o ritual moralizador de exorcismo<sup>34</sup> e repulsa comportamentos e modos de vida. Os rituais freqüentes ganharam sentido religioso da idolatria a Hitler e ao símbolo mágico da ancestralidade, uma espécie de cruz em movimento, o caminho da perfeição rumo ao sol, também trazia um símbolo sexual, duas figuras unidas disfarçando o ato sexual, daí o poder de excitação sobre o inconsciente, preparando-os psicologicamente para o grande extermínio.

“[...] Tudo isso era dito bem antes mesmo da solução final, que redefiniria a sociologia nazista, através do extermínio em massa de judeus, poloneses, russos, ciganos, homossexuais, doentes mentais, e doenças incuráveis, bandidos comuns e prisioneiros políticos” (p.74), através de um jogo dos símbolos, visuais, sonoros e da propaganda maciça as grandes massas. O essencial era atingir o coração que levasse ao sentimento de nostalgia<sup>35</sup>, nesse jogo

valia mentir e caluniar. O importante era transformar a mentira em verdade absoluta. A todo custo se passava a idéia de que os judeus eram desumanos, intolerantes, animais perigosos “[...] mãos aduncas, rosto encarniado, olhar sádico e cúvido, viviam à custa dos outros, uma raça de parasita que se espalhavam sobre a terra” (LENHARO, 1991, p.57-58).

*O leque de perseguidos abriu-se na direção de Judeus<sup>36</sup>, ciganos<sup>37</sup>, presos comuns, doentes mentais, padres e clérigos e homossexuais. Estes últimos eram marcados com um triângulo rosa aplicado sobre a manga ou sobre o peito; os presos políticos recebiam triângulo vermelho; os ladrões, verde; as testemunhas de Jeová, violeta; os ciganos, marrom; os judeus, amarelo; aos criminosos e negros. Estigmatizados, mas agrupados, o objetivo era desmoralizar os diferentes grupos, relegando-os a níveis mais baixos entre eles mesmos. Mais que isso, o importante era evitar qualquer solidariedade entre os grupos. Os homossexuais, por exemplo, freqüentemente castrados, convertiam-se em bode expiatório dos demais detentos, e se viam maltratados e violentados.* (LENHARO, 1991, p.80).

Os campos de concentrações viraram verdadeiras máquinas de guerra, com trabalhos forçados, mutilações em laboratório com injeção de formol, afogamentos, decapitações, queimaduras, fuzilamentos, perseguição, agressão conjunta, atos masoquistas era prazer dos chefes e soldados.

Um relato de uma experiência científica nazista repugnante:

*[...] paredes de azulejo, tanques cobertos de braços, pernas, troncos mutilados e cabeças de seres humanos, alguns já curtidos decompostos pelos preparos químicos, outros ainda nitidamente reconhecíveis. A legenda que vem por baixo dessas fotografias é muito singela e explica: “Ns. 231, 232, 233; Vista interna de uma fábrica de sabão em Wrzeszez (Lanfguar), perto de Gdansk (Danzing), na qual se usava como matéria prima a gordura humana. (NEHAB, 1988, p.52).*

<sup>33</sup> Sadismo é o prazer que algumas pessoas sentem com o sofrimento alheio.

<sup>34</sup> Cerimônia religiosa para esconjurar o demônio e os maus espíritos.

<sup>35</sup> Sentimento de saudade da pátria.

<sup>36</sup> Indivíduos naturais e descendentes dos antigos habitantes da Judéia (Ásia); Israelitas.

<sup>37</sup> População nômade que não tem residência fixa, viajam de lugar em lugar.

Os alemães também estimularam a pesquisa biológica na tentativa de gerar meninos, futuros soldados, as funções próprias da natureza, o homem criado para a guerra, a mulher era considerada ingênua a qual designada somente a procriação; a vestal, a sacerdotisa do lar, a guardiã das tradições, porém a homossexualidade feminina para os alemães era aceita, não recebia represálias justificava-se que mesmo sendo lésbicas as mulheres podiam gerar filhos.

### 2.8 Sexualidade/crise existencial

Com o término da segunda Guerra mundial todos os campos das ações humanas entram num colapso. Segundo Nunes (1987), instaura-se uma crise em todos os contornos, contabilizando medos, frustrações e desesperanças. Tudo que até então era sólido desmanchou-se no ar. O estado, os partidos, a família, a política, os direitos, a educação, as ciências, as ideologias e os mercados. Todos sofrem os desgastes e o peso da superação, foram encontradas as raízes da crise nas conseqüências históricas deixadas pela segunda guerra mundial, aceleraram-se a capacidade de destruição da ética, do próprio ser, da sociedade, da religião e da filosofia, bem como, o acirramento dos conflitos econômicos e políticos em constante contradição ao capitalismo colonial e imperialista e, em contrapartida a fria versão do socialismo. A miséria do terceiro mundo eclodiu como uma bomba Freud (1978), afirma que não é a liberação da energia “da libido” que causa perversões, mas ao contrário, é a sua repressão, na construção de uma consciência trágica e na falência da crença política. De modo que a consciência histórica do homem, ao perceber-se derrotada faz florescer as mais variadas representações do ego ferido:

*[...] entre o id e o mundo externo, que assume as exigências instintivas daqueles, a fim de conduzi-las à satisfação, que deriva percepções de último e utiliza-as como lembranças, que, concentrando em sua auto- preservação põe-se em defesa contra as reivindicações excessivamente intensas de ambos os lados, e que, ao mesmo tempo, é guiado em todas as decisões pelas injunções de um princípio*

*de prazer modificado. (FREUD, 1978, p.244).*

Acredita-se, que mediante a ampla repressão sexual, pelo sistema patriarcal, o reforço a prole numerosa, repressão as forças da libido, psicologicamente enraizado, o sentimento de culpa, da miséria do domínio e da submissão do autoritarismo político militar, que cegava as pessoas para o compromisso de lealdade à pátria, faz com que as pessoas se sintam em meio a um bombardeio, perdendo a vontade de viver.

*A perda do sentido da vida, personificada na guerra e na vivência material da morte, levou a Europa, entre os fatores, a desenvolver uma interpretação “existencialista”<sup>38</sup> e “nihilista”<sup>39</sup> da vida e do homem. A crise nos fundamentos humanos da vida humana, a descrença da razão técnica materializada em instrumentos bélicos e tecnologia de guerra e a derrota da razão política nos discursos do nazifascismo e na experiência totalitária do stalinismo derrubaram por terra a antropologia otimista do século XIX, herdeira do ilusionismo e do marxismo revolucionário. A violência atômica, o genocídio judeu, o racismo político, a miséria e a fome. (NUNES, 1987, p.28).*

De acordo com Nunes, ouve um deslocamento existencial, provocando uma grave crise dos paradigmas, nas ciências, na política, na vida institucional, nos valores pessoais e na estética. O capitalismo por sua vez dentre suas formas históricas contempla a sobrevivência consumista, superando dessa forma os discursos tradicionais sobre o modo de produção, mesmo sob determinantes aterradores da guerra fria. Grupos decisórios constroem as grandes idéias e representações de uma época que buscava uma panacéia<sup>40</sup>, para o assombroso sentimento de perda e insatisfação. A industrialização que transformou homens em máquina. Ponce (1990), afirma que a voracidade da burguesia capitalista fez com que mulheres e crianças trabalhassem em

<sup>38</sup> O indivíduo se torna responsável por todas as suas ações.

<sup>39</sup> Descrença absoluta nega a possibilidade de definir verdades morais ou uma hierarquia de valores estáveis.

<sup>40</sup> Remédio que teria que teria o poder de curar todos os males.

condições perversas, alienando-os em si mesmos, desamparados, proibidos de pensar, agir, sentir e falar, simbolicamente da representação de uma mídia tipificada, alterando os desejos, os sentimentos, as idéias e utopias. Uma fragmentação se fazia sentir em todos os campos da atuação humana principalmente para as mulheres, uma revolucionária descoberta da ciência (a pílula anticoncepcional).

## 2.9 Sexualidade liberal

Segundo Guimarães (1995), nos anos 60 surgiu uma certa explosão de revolta, a contestação ao dinheiro, a guerra, após a Segunda Guerra Mundial, repercutiu em muitas outras culturas pelo mundo. Por volta dos anos 70 surge o movimento meteórico dos hippies manifestantes que originaram-se nos Estados Unidos. Um movimento reivindicatório liderado por estudantes, mulheres, negros, homossexuais e todos os que se sentiam marginalizados, levantaram a bandeira com o espírito de liberdade e, esperança de um mundo melhor. Porém os prejuízos e as conseqüências deixadas no pós Segunda Guerra Mundial, resultou em uma rebelião contra a sociedade, quanto ao modo de organização, e o sistema capitalista. Essa revolta denominou-se contracultura.

*O fenômeno da “descoberta” da sexualidade como uma tábua de salvação para as vidas dilaceradas não fez parte da intencionalidade econômica-ideológica das mudanças do capitalismo pós guerra. Mas esteve fundamentalmente imbricado nesse movimento, vindo a ser cooptado pelo mesmo para a construção de uma metodologia infalível de consumo e alienação. (NUNES, 1988, p.29).*

Deste modo que as manifestações eram executadas de forma pacífica, contrariando qualquer tipo de guerra, o movimento era pela liberação sexual, frase muito usada na época: “Faça amor, não faça a guerra”. O movimento contribuiu para um novo modo de agir e pensar. Defendendo o amor livre, quer no sentido de amar o próximo, quer no de praticar uma atividade sexual bastante libertina, podendo-se partilhar tudo, desde a comida até os companheiros. Outro aspecto valorizado era o uso de drogas, o que

facilitou o surgimento de drogas químicas, que no início não foi considerado perigoso nem de uso proibido, alegando-se que as drogas ajudavam a abrir a mente. Uma aliança se fez

*[...] entre o consumismo em expansão mercantil de comunicação e o forte apelo da propaganda estimuladora de novas e velhas necessidades, e o pansexualismo, a quantificação da sexualidade reprimida, provocando a alienação do desejo em coisas e corpos, consubstanciando a promessa de felicidade pessoal neste platô extasiante da sexualidade supostamente plenificadora e redentora. (NUNES, 1987, p.29).*

É importante ressaltar que, essa revolução deixou fortes marcas e influenciou muito a cultura dos jovens da época. Muitas mudanças estão vivas na atualidade, na maneira de falar, de vestir, também houve a quebra de rituais e cerimônias como o casamento, abolição da indissolubilidade do casamento, surgindo novos objetos pessoais e roupas “unisex”<sup>41</sup>. De acordo com Nunes (1987), o capitalismo incorporou o grito de liberdade da sexualidade a máquina de consumo: em todas as propagandas se vê sexo, se fala de sexo, tudo é vendido com o símbolo do sexo, o rock fala de sexo, a luta da mulher é estigmatizada e ela se torna a “garota propaganda” do consumo, seu próprio corpo passa ser consumido. Foucault (1988), afirma que “liberação sexual” ocorreu não contra a repressão das últimas décadas, mas porque interessou o estado em suas diferentes instituições expôr a sexualidade com o objetivo de obter maior controle sobre ela.

*Pode-se compreender a importância assumida pelo sexo como foco de disputa política. É que ele se encontra na articulação entre os dois eixos ao longo dos quais se desenvolveu toda a tecnologia política da vida. De um lado, faz parte das disciplinas do corpo: adestramento, intensificação e distribuição das forças, ajustamento e economia das energias. Do outro, o sexo pertence à regulação das populações, por todos os efeitos legais que a induz. (FOUCAULT, 1988, p.136).*

---

<sup>41</sup> Usado pelos dois sexos tanto para o gênero masculino como para o feminino.

A política do sexo passa a ditar as regras utilizando a energia de uma sociedade, revelando tanto a energia política, o vigor biológico bem como, a tecnologia consumista a serviço do sexo em séries. Táticas diversas que combinam em um único objetivo, a estética do corpo como objeto de consumo, Foucault (1988, p.145-146)., diz que o sexo passa a ter função muito mais prática que teórica.

*É pelo sexo efetivamente, ponto imaginário fixado pelo dispositivo da sexualidade, que todos devem passar para ter acesso à sua própria inteligibilidade(já que ele é, ao mesmo tempo, o elemento oculto e o princípio produtor de sentido), à totalidade de seu corpo( pois ele é uma parte real e ameaçada deste corpo do qual constitui simbolicamente o todo), à sua identidade (já que ele alia a força de uma pulsão à singularidade de uma história).*

Busca-se empreender estudos sobre a cosmovisão dessa época, neste universo cultural, Foucault (1988) diz que é preciso compreender o sexo como dispositivo da sexualidade, sendo o principal dos funcionamentos internos essenciais: o desejo pelo sexo, desejo de ter, de acender, de descobrir, de libertar, articular em discurso, formular em verdade um sexo desejável a todos que fixa cada um de nós a uma injunção do seu próprio conhecimento.

*[...] falar de sexo, e falar publicamente, de uma maneira que não seja ordenada em função da demarcação entre o lícito e o ilícito, mesmo se o locutor preservar para si a distinção ( é para mostrá-lo que servem essas essas declarações solenes e liminares); cumpre falar de sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se. Sobreleva-se ao poder público; exige procedimentos de gestão; deve ser assumido por discursos analíticos. (FOUCAULT, 1988, p.27).*

Neste contexto fica evidente que é necessário falar de sexo sob forma de discurso analítico para distinguir e administrar de forma ordenada, através do conhecimento verdadeiro assumindo nesses discursos que a sexualidade é um

fato concreto e inerente a própria vida nos relacionamentos com os outros.

## **2.10 Sexualidade/ consumismo**

O sexo, consumo dos anos 70, trazem características de um novo modo de viver, “[...] condicionados pela ânsia de ter mais” (NUNES,1987, p. 98). Inaugura-se um processo desenfreado, estimulado pelos meios de comunicações de massa em prol do consumo. O sexo se transformou num objeto de consumo por exelência, passamos a consumir pessoas e coisas. A pornografia e o sexo objetos como vibradores sendo encomendados nos sex-shops, sexo em grupo, novos estímulos para o sexo, motéis criaram uma quantificação do sexo sem alterar a qualificação e seu significado. De acordo com Freud (1978), o princípio da repressão ao prazer, nesse caso, está substituindo o racional pela pressão externa fazendo um retrocesso aos instintos de prazer, afrouxa-se os tabus; e o poder extremo permite manifestações compensadoras e quantitativa da sexualidade, porém, não há humanização nem sentimento de afeto, podemos dizer que é um prazer mecanizado baseado agora no desempenho e no consumo. Nasce o “[...] trepador compulsivo” ( NUNES, 1987, p. 98), o que acumula experiências sexuais, tentando compensar o lado afetivo da nossa própria existência biológica. Segundo Foucault (1988), hoje o poder não tem motivos para reprimir a sexualidade, ao contrário estimula ao alcance de todos, vinculando o erotismo em todos os meios de comunicação sem nenhum critério de contestação, estamos diante da liberalização das práticas sexuais numa estrutura extremamente consumista. Hoje, já não há lugar para o sexo procriativo nem mesmo para a repressão da sexualidade, no entanto, estamos vivendo novos tipos de relação sexual, solidárias e prazerosas, reproduzindo uma nova teoria sexual, de modo que esteja ao alcance de toda a sociedade. Para Foucault (1988), neste período o estado preocupou-se menos com o sexo intramatrimonial e mais com a sexualidade das crianças, dos loucos, dos criminosos e dos que tem obsessão, manias etc. Então, as instituições disciplinaram não apenas o chamado sexo normal, como também as chamadas perversões fora do casamento e que foram



se difundindo tanto quanto a sua teorização.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano está inserido, historicamente num jogo de interesses e poder o qual cristalizou a reprodução de violência, muitas vezes patrocinadas pelo próprio estado o qual deveria estimular políticas públicas igualitárias alicerçadas na ética e na cidadania. Essa abordagem se constitui em um instrumento de grande relevância na disseminação de novos saberes, pois a complexa tarefa de transformar uma sociedade posta anacronicamente, em algo significativo exige múltiplas ações, capazes de provocar impactos significativos nas práticas pedagógicas e sociais. Para tanto, busca-se o poder da transformação através do conhecimento a fim de construir uma humanidade menos violenta.

Acredita-se na possibilidade de mudança de uma realidade posta através da aquisição de conhecimentos, estes indispensáveis para uma vivência mais equitativa, pois quanto mais desatualizada for uma sociedade em si, maior a tendência de perpetuar mecanismos repetitivos e controladores. Essa construção só será possível a partindo de mudanças de condutas tidas como adequadas, das quais exigem recursos humanos preparados para inventar e re-criar, formas inovadoras para renovar o ensino aprendizagem exigindo uma busca incessante de trabalho compartilhado.

Uma vez que em toda a história da sexualidade humana o conhecimento sempre esteve envolvido num emaranhado feixe de valores, das normatizações e das posturas estereotipadas e repressivas, derivada da aprovação de leis de origem da moral religiosa, da saúde e de várias ideologias, ainda muito presentes. As representações da sexualidade se cristalizaram como um mofo, um assunto a ser empurrado para debaixo do tapete nas escolas, condenando os jovens adolescentes a não reflexão.

No entanto a mídia se apresenta para reconfigurar o sexo que até então era vergonhoso e pecaminoso, incitando discursos na intensificação dos prazeres como uma das grandes estratégias de poder.

Desta forma seria interessante que a escola redimensionasse sua prática, especialmente na formação dos docentes

para intensificar a abordagem da sexualidade com o objetivo de preparar-los isso requer o comprometimento de toda comunidade no intuito de transformar a realidade posta oportunizando o ser humano à apropriação de novos saberes.

### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

BÍBLIA, Sagrada. *Mensagem de Deus*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1989.

BRASIL, *Constituição: República Federativa do Brasil*. 1ª ed. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* (vol.1, 1ª ed.) Brasília, DF: MEC/ SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural: orientação sexual* (vol.10, 3ª ed.) Brasília, DF: MEC/ SEF, 2001.

BRASIL, CNBB. *Campanha da Fraternidade e defesa da vida humana. Teologia social*. São Paulo, SP: Salesiana, 2008.

EDIÇÕES PAULINAS. *A experiência cristã. Pedidos da CNBB*. São Paulo: SP, Paulinas, 1990.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: o uso dos prazeres* 3ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. *A história da sexualidade: A vontade de saber* (10ª ed.). Rio de Janeiro, Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

FREUD, Sigmund (1978). *Cinco lições de psicanálise. A história do movimento psicanalítico. O futuro de uma ilusão. O mal estar na civilização. Esboço de psicanálise/ Sigmund Freud, seleção de textos de Jayme Salomão: tradução de Durval Marcondes... (et al.)*. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1987.

GANDRA, Fernanda. R., PIRES, Cristina do V. G., LIMA, Regina. C. V *O dia a dia do professor: adolescência: afetividade, sexualidade e drogas*. 5ª ed. (vol.1.). Belo Horizonte, MG: Fapi, 2002.

GUIMARÃES, Isadora. *Educação sexual na escola: mito e realidade* (vol.1). Campinas, SP: Mercado de letras 1995.

LA. TAILLE, Yves. de., Oliveira, M. K. de., Dantas. H. *Piaget, Vygotsky, Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão*: São Paulo, SP: Summus,1992.

LENHARO, Alcir. *Nazismo "o triunfo da vontade"* (3ª ed.). São Paulo, SP: Ática, S.A, 1991.

LOIOLA, Luis P. *Diversidade sexual: Perspectivas Educacionais* (vol.1). Fortaleza, CE: UFC, 2006.

LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira L., Neckel, J. F., Goellner. S. V. *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NUNES, Cesar Aparecido. *Desvendando a sexualidade* (vol. II). Campinas, SP: Papyrus,1959.

PONCE, Aníbal (1990). *Educação e luta de classes* (10ª Ed.). São Paulo, SP: Cortez.

TIBA, Içami . *Quem ama educa. Seja feliz, meu filho. Ensinar aprendendo* (vol.1) São Paulo, SP: Integrage, 2008.

\_\_\_\_\_. *Adolescentes: Quem ama, educa! O despertar do sexo. O executivo & sua família* (vol.2) São Paulo, SP: Integrage, 2008.

\_\_\_\_\_. *Disciplina: limites na medida certa. Anjos caídos. Educação, felicidade & Cia* (vol.3) São Paulo, SP: Integrage, 2008.

VASCONCELLOS, Paulo. S. de. *Mitos Gregos*. São Paulo, SP: Edições Objetivo, 1998.

VATICANO II, Concílio. *E Constituições. Decretos. Declarações. Documentos e Discursos Pontifícios* (1ª ed.) São Paulo, SP: Edições Paulinas, 1967.

### **Sobre la autora:**

Formada em Pedagogia pela UNEMAT, Sinop/MT; Especialização em Gestão Escolar pelo ICE, Educação Especial pela UNIC Sinop, Educação Infantil e Alfabetização pelo ICE, Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo IEPES. Mestrado em Ciências da Educação pela "UAA". Doutoranda Ciências da Educação "UAA". Autora do Livro: *Orientação Sexual nas Escolas Públicas* ISBN= 534-132, vários artigos sobre Sexualidade. Grupo de Investigação Científica: GEEA e DIEA .

## **La arquitectura al servicio de la Educación**

(Architecture in the service of Education)

**Dr. Salvador Mateo Arias Romero**

Universidad de Granada

**Dr. Juan Esteban Rodríguez Garrido**

Universidad Complutense de Madrid

Páginas 63-67

*Fecha de recepción: octubre 2013*

*Fecha de aceptación: noviembre 2013*

### **Resumen.**

En el presente artículo pretendemos poner en valor la proyección didáctica de la arquitectura de dos grandes maestros del género, cuyo conocimiento por parte del alumnado y del público en general difiere, pues el primero de ellos, Rafael Moneo, se ha configurado, en los últimos años como uno de los arquitectos más populares, frente a Rogelio Salmona, cuya obra no se ha divulgado de la misma manera. Sin embargo, encontramos entre ambos importantes similitudes, en cuanto a la utilización de un mismo material constructivo por excelencia, el ladrillo.

Es intención de este artículo proponer una reflexión sobre la evolución histórica del uso del ladrillo en la arquitectura, concretada aquí en estos dos autores, así como marcar unas pautas para el conocimiento y análisis de sus obras y el aprovechamiento didáctico de las mismas.

**Palabras clave:** Arquitectura, ladrillo, educación, Salmona, Moneo.

### **Abstract.**

In this article we tried to value the didactic projection of the architecture of two great masters of the genre, whose knowledge by students and the general public differs. The first, Rafael Moneo, is set, in recent years as one of the most popular architects, opposite Salmone Roger, whose work has not been spread in the same way. However, we found significant similarities between them, in terms of the use of a same constructive material, the brick.

The Intention of this article is to propose a reflection on the historical evolution of the use of brick in architecture, declined here in these authors, as well as marking guidelines for knowledge and analysis of his works and the didactic use of them.

**Key words:** Architecture, brick, education, Salmona, Moneo.

## Introducción.

La arquitectura, en una acepción amplia, recoge todo lo construido, ya sea un edificio público o privado, monumental o popular, desde los inicios a la actualidad. Sorprende y resulta contradictorio que sea la manifestación más próxima al hombre y, a su vez, por la que menos se interesa. En muchos casos el empleo de determinados materiales condiciona la visión del espectador, infravalorando o sobrevalorando una construcción.

Sucede así, habitualmente, con las construcciones de ladrillo, material pobre, vinculado a realizaciones de baja calidad. Sin embargo, importantes arquitectos, como los que repasamos en este artículo, han realizado algunas de sus más afamadas obras tomando como base este material.

Uno de los elementos constructivos más antiguos que existen es el ladrillo. Este ha sufrido una importante evolución a largo de la historia, tanto en tamaño como forma, dando lugar a grandes creaciones arquitectónicas. Este pequeño elemento en manos creativas ha sabido doblegarse permitiendo todo tipo de formas sinuosas, desafiantes e incluso provocadoras.

Los sumerios y babilonios secaban sus ladrillos al sol, e incluso para reforzar sus muros y murallas, en las partes externas, los recubrían con ladrillos cocidos, consiguiendo una mayor resistencia. Más tarde Vitruvio en su obra "Los diez libros de arquitectura" dedicaría un capítulo al ladrillo: *"...Deben fabricarse durante la primavera y el otoño para que se sequen totalmente al mismo tiempo. Los que se fabrican durante el solsticio tienen imperfecciones, pues el sol los seca por fuera y da la impresión de que están secos por completo, pero su parte interior sigue todavía húmeda; posteriormente, al secarse de nuevo, la parte ya seca se contrae y se destroza completamente y así, agrietados, resultan inútiles e ineficaces"*.

### **Rogelio Salmona: El Archivo General de la Nación y el Centro Cultural Gabriel García Márquez**

R. Salmona nació en París en 1929, de padre español y madre francesa. En 1931 su familia se establecería en Bogotá. Realizaría sus estudios de arquitectura en Bogotá; en 1948 regresaría a Francia, entrando a trabajar en el taller de Le Corbusier. En 1953 viajó al sur de Francia, España y el norte de África, interesándose por la historia. En 1958 regresaría a Colombia, realizando el grueso de su obra en la ciudad de

Bogotá.

Las dos obras que aquí analizamos, han sido escogidas por su importante valor didáctico. Tras una breve explicación de sus características artísticas, propondremos una serie de actividades, que servirán como un recurso fundamental para el aprovechamiento de las explicaciones por parte del alumnado.

## 1. Archivo General de la Nación.

Fue inaugurado en 1992. Su interior alberga documentación histórica cuya cronología se remonta desde 1541 hasta 1991, aglutinando documentos de todos los períodos de la historia Americana.

Se trata de un edificio que a priori escapa de la idea constructiva de Salmona, en la que las acequias, las fuentes y la presencia de agua es una constante. No obstante el elemento base y primordial, el ladrillo, continúa siendo el protagonista por excelencia. Sin duda, un archivo huye e intenta evadirse de elementos virulentos que pueden perjudicar su contenido, como el agua, buscando e indagando condiciones ambientales que dilaten la existencia de sus documentos.

El inmueble se ordena a partir de dos bloques claramente diferenciados. El bloque sur alberga y custodia todos los documentos y el bloque norte, en el que se emplazan las salas de lectura, investigación, auditorio, así como los laboratorios de restauración. Enaltece al conjunto un gran patio circular, en cuyo pavimento de ladrillos, y jugando con el cromatismo del adobe, aparece grabada la Rosa de los Vientos, utilizada en la navegación colonial.

El gran patio circular se encuentra insertado en un cuadrado, disposición arquitectónica que sin duda nuestro arquitecto contemplaría y admiraría en otras edificaciones europeas, como puede ser el Palacio de Carlos V en Granada. *"El estímulo inicial para la aparición en Italia de plantas con patios circulares parece haber sido la descripción de Plinio el Joven de la Villa Laurentiana, la cual, debido a un error en el manuscrito conocido durante el periodo renacentista, era descrita con un atrio o patio en forma de O. Posteriormente, durante el siglo XVII, con el hallazgo de nuevos manuscritos se reveló que Plinio decía que ese patio tenía la forma de una D, pero en el lapso de tiempo transcurrido el error del copista inspiró toda una variedad de patios circulares en las trazas renacentistas"*.

La planta cuadrada, poco frecuente en la arquitectura antigua y medieval, sería muy apreciada en el Renacimiento. Por otro lado, como bien es sabido, el círculo representa el Cielo y el cuadrado la Tierra. El arquitecto indaga ideas que le ayudan a dar una forma a su obra y una orientación a su proyecto. La unión de dos figuras geométricas como el círculo y el cuadrado en la realización del edificio hacen que dignifiquen aún más el contenido del edificio, este sin duda de vital importancia para la historia de Colombia y de América en general.

## 2. Centro Cultural Gabriel García Márquez.

El Centro Cultural, es un espacio consagrado a la cultura. Ubicado en el centro histórico de la ciudad de Bogotá, dispone de una gran biblioteca con capacidad para 50.000 libros, una amplia galería de arte, un auditorio, una sucursal del Banco de Bogotá, una tienda y sendos restaurantes.

Con este inmueble, Salmons vuelve a realizar una acertada y correcta inserción del diseño arquitectónico contemporáneo en la ciudad, organizando todo tipo de espacios públicos con rampas, plazas circulares, terrazas y agua, todo ello como un preludio y preámbulo de los espacios cerrados (biblioteca, galería de arte, etc.).

Quienes transiten por este lugar podrán ver la insignia arquitectónica de su autor que, sin duda, no es otra que el ladrillo. El adobe imprime al conjunto humanidad, sensibilidad y calidez. Dicho material lo podemos apreciar tanto en sus muros como en el pavimento; elemento protagonista en el gran patio que acoge a los visitantes, recreando un interesante juego visual, cuyo complemento no menos importante será el agua, presente en la mayoría de sus construcciones, generadora de vida y energía.

Su presencia se hace mediante acequias o en el espacio semicircular situado junto a la biblioteca, donde el agua se transforma en un espejo natural. El modo en que Salmons incorpora el agua en sus edificaciones nos lleva a una simbiosis con la arquitectura árabe, más concretamente con la ciudad palatina de la Alhambra de Granada, urbe que podría haber visitado nuestro arquitecto en sus viajes por Europa. *“En ocasiones, los diseñadores colombianos llegan a una sorprendente originalidad en el uso de materiales locales para traducir los recursos de composición espacial tomados de otras latitudes... Sería absurdo suponer a los arquitectos colombianos encasillados dentro de una órbita estrictamente local, en búsqueda de la piedra filosofal de una*

*arquitectura contemporánea colombiana”.*

En el Centro Cultural Gabriel García Márquez podemos ver los requisitos fundamentales en la arquitectura de Salmons. Se trata de una construcción viva, en la que se han supervisado todo tipo de detalles, tanto interiores como exteriores. El mero acercamiento al edificio crea en el transeúnte la necesidad de explorarlo, descubriendo los distintos espacios proyectados, como puede ser el muro curvo que envuelve el auditorio en el que, una vez más, el ladrillo se convierte en un elemento protagonista.

## Rafael Moneo: Museo nacional de Arte romano (Mérida) y la ampliación del Museo del Prado

Nació en Tudela en 1937, se formó en la Escuela Técnica Superior de Madrid e inició su carrera en colaboración con Javier Sáenz de Oíza. Dedicado intensamente a la docencia, fue catedrático de arquitectura en Barcelona y Madrid, antes de dirigir la Escuela de Graduados en Diseño de la Universidad de Harvard.

Entre sus últimos proyectos figuran el Auditorio de Música de Barcelona, la Nueva Terminal del Aeropuerto de Sevilla y el Museo de Arte Moderno de Estocolmo. Recibió el Premio Pritzker(1996, considerado el novel de la arquitectura, por su proyecto de la Catedral de los Ángeles en California). Es autor también de la ampliación del Museo del Prado de Madrid, del Palacio de Congresos y Auditorio Kursaal de San Sebastián, así como del Museo de Arte Romano de Mérida, que analizaremos en este artículo.

### 1. Museo Nacional de Arte Romano (Mérida)

El museo Nacional de Arte Romano, situado en Mérida, supone una de las obras más conocidas de Rafael Moneo. Hablamos de un centro capital en cuanto a la investigación y difusión de la cultura romana, pues en él se celebran congresos, coloquios, conferencias, etc.

Moneo lo proyectó en 1979 y fue concluido en 1986, siendo, desde su inauguración, la primera obra reconocida en el extranjero del arquitecto Navarro. Desde el momento de su concepción, el objetivo fundamental para Moneo fue que la arquitectura del museo fuera coherente con el contenido que expone y la cultura a la que homenajea, buscando que tuviera el carácter de un edificio romano.

El complejo consiste en dos construcciones conectadas por un puente, con un interior a bases de arcos, diafragmas, y una fuerte iluminación central. Es de destacar la enorme nave central

casi vacía, cuya gran altura y fuerte personalidad arquitectónica, llega a eclipsar la importancia y belleza de las piezas que allí se exponen.

La vocación didáctica y pedagógica del Museo Nacional de Arte Romano, ha sido, desde su inauguración, una constante, lo que ha provocado que esta construcción se halle plenamente integrada en la vida de la ciudad y sea especialmente querida por los habitantes de Mérida. Talleres infantiles, seminarios, conferencias, exposiciones, visitas guiadas, e incluso veladas musicales y poéticas, dan sentido al edificio, revistiéndolo de un importante valor educativo.

## 2. Ampliación del Museo del Prado.

El proyecto para el Museo del Prado de Rafael Moneo, supuso la ampliación más significativa de su historia. El plan de Moneo fue el escogido en 1998 y empezó a ejecutarse en 2002. La fórmula de ampliación ingeniada por Moneo, respeta tanto el antiguo edificio como su entorno y las importantes arquitecturas colindantes (iglesia de los Jerónimos y la Academia Española).

El proyecto de Moneo une el museo con un complejo formado por el claustro restaurado de los Jerónimos y una construcción de nueva planta. El nuevo edificio de ladrillo y granito edificado entorno al antiguo claustro de los Jerónimos se alinea con la fachada de la iglesia, permitiendo así, la visión desde el exterior de parte de la arquería restaurada.

Una vez más, el valor didáctico de las obras de Moneo, está presente en esta construcción, dado que las posibilidades expositivas y culturales del museo se amplían extraordinariamente, pues, al dotar al edificio principal de un acceso diferenciado desde el vestíbulo creado por la ampliación, el proyecto de Moneo beneficia al visitante, ya que este podrá encontrar una oferta complementaria y diversa de actividades culturales.

De la misma manera, el nuevo edificio aporta al museo nuevos espacios dedicados a alojar departamentos y servicios (talleres de restauración, laboratorios o depósitos de las colecciones no expuestas) que garantizan así la conservación de las colecciones.

### Planteamiento didáctico.

Presentamos a continuación las pautas elaboradas con las que guiar el estudio de las

obras analizadas con anterioridad. Pretendemos con ellas conducir la atención sobre aquellas partes que consideramos primordiales para facilitar la comprensión de las arquitecturas elegidas. Nuestro planteamiento es didáctico, “de enseñar a ver”, por lo que estas pautas se convierten en la apoyatura para conseguir un aprendizaje significativo en el ámbito escolar.

Deben entenderse como el intento metodológico para dirigir la observación del alumno y evitar su dispersión ante la falta de unos indicadores que le orienten.

Con la ordenación propuesta, según el esquema establecido por la catedrática de arte María Guzmán en su libro “Arquitectura, percepción y conocimiento” queda perfectamente secuenciado el proceso a seguir. De ahí que, en primer lugar, se incluyan las plantas, lo que supone abordar el tipo de espacio que asiste a la obra y la forma a la que responde. A continuación el interior, recogiendo las variables visuales que permitan hacer su valoración y, seguidamente, las fachadas, dando las claves para entender su mensaje artístico. Después pasamos a la valoración del exterior, centrando la atención en los núcleos más sobresalientes e incluyendo la referencia urbanística, considerando a tal fin la ubicación y la relación con los otros edificios circundantes.

Tras la guiada visión de las partes fundamentales indicadas vendrá la síntesis y el trabajo de comprensión, que se expresará al contestar las cuestiones planteadas en la valoración global, como último apartado consignado. Las respuestas supondrán haber comprendido el lenguaje propio de las obras, su función, el encuadre dentro de unas tipologías y la aproximación histórico-artística de la misma.

### Actividades.

#### Plantas

1ª ¿Cómo es el espacio?

-Longitudinal –Centralizado –Basilical –Otros.

2ª ¿Qué forma tiene la planta?

-Circular –Cuadrada –Rectangular – Elíptica – Otras

3ª ¿Cómo se distribuye el espacio?

-Es continuo –Está separado por columnas – Lo es por pilares –Se articula en torno a un claustro –Lo hace alrededor de un patio

#### Interior

1ª ¿Cómo son sus paredes interiores?

-Rectas –Curvas

2ª ¿Cómo es el muro?

-Continuo –Tiene vanos

- 3ª ¿Se mueve para estructurar otros espacios?  
 4ª ¿De qué material está hecho?  
 -Piedra –Ladrillo –Otros  
 5ª ¿Aparece a la vista o está enlucido y pintado?  
 6ª ¿Quedan estas paredes decoradas o lisas?  
 ¿Qué tipo de ornamenta llevan?  
 -Relieves –Mosaicos –Vidrieras – Cerámica –  
 Estucos –Molduras –Hornacinas –Pinturas –  
 Señala otras variedades  
 7ª ¿Además de la pared, que otros elementos de sustentación encuentras?  
 -Columna –pilar –Pilastra –Otros  
 8ª ¿Existen arcos? ¿De qué tipo?  
 -Medio punto –Apuntados –Herradura –Otros

#### Fachadas

- 1ª Indica cuantas hay y hacia dónde están orientadas  
 2ª ¿Qué clase de material se emplea?  
 -Piedra –Mármol -Ladrillo –cristal Otros  
 3ª ¿En ellas domina el muro o los vanos? ¿Cuáles son estos y como se cierran, por dintel o por arcos?  
 4ª ¿Cuántas plantas observas y que altura tienen?  
 5ª ¿Está delimitada la separación de los cuerpos?  
 ¿Por qué elementos?  
 -Friso –Moldura –Otros  
 6ª ¿Son iguales todas las fachadas? ¿Cuál es la principal? Justifica la respuesta.

#### Valoración Global

- 1ª ¿Qué efecto te produce en cuanto a su tamaño?  
 2ª Señala los núcleos o partes que tienen mayor importancia, ¿dónde están situados?  
 3ª ¿A cuál de estas categorías de arquitectura civil crees que pertenece?  
 -Pública o privada –Popular o señorial –Oficial e institucional- Industrial –Deportiva –Otras  
 4ª ¿Cumple la función para la que se creó?  
 5ª ¿A qué cultura artística la vinculas? ¿Por qué motivos?  
 6ª ¿Te recuerda a otras que conoces? ¿En qué te basas para relacionarlas?

#### Conclusión.

A lo largo de este artículo hemos podido comprobar como la arquitectura tiene, amén de su propio valor técnico y artístico, una vocación didáctica. Maestros como los que aquí hemos repasado, no son solamente grandes planificadores de construcciones, no se limitan a un papel técnico, sino que su merecida fama les viene también justificada por la aportación cultural y pedagógica de muchas de sus obras.

Es importante reseñar también, el empleo por parte de ambos de materiales constructivos cercanos a la gente, como el ladrillo. Característica que consideramos facilita la

identificación del observador con la obra, dado que, esta no resulta lejana, fría u ostentosa, sino doméstica, cercana y amable, al estar ejecutada con materiales conocidos y accesibles.

Por último, ha sido nuestra intención proponer un esquema sencillo de visionado, análisis y aprovechamiento de las obras. La arquitectura nos rodea, nos condiciona y es, lo percibamos o no, inherente a nuestras vidas. Creemos, por lo tanto, que es importante disponer de ciertas claves para entenderla, algo que debe ser prioritario en la educación del alumnado. Esperamos que este artículo ayude a conseguirlo.

#### Bibliografía.

Vitruvio. Los diez libros de Arquitectura. Madrid: Alianza Forma, 2006.

Cfr:

<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/s/salmona.htm>. (Fecha de consulta: 20-X-2013).

Earl E. Rosenthal. El Palacio de Carlos V en Granada. Madrid: Alianza Forma, 1988.

Tellez, Germán. Crítica & Imagen. Colombia: ESCALA fondo editorial Colección Arquitectura, 1998, tomo I.

Cfr: [www.biografiasyvidas.com](http://www.biografiasyvidas.com) (Fecha de consulta: 22-X-2013).

Guzmán, María. Arquitectura, percepción y conocimiento. Propuesta Didáctica. Granada: Comarex, 1993.

#### Datos de los autores:

##### Salvador Mateo Arias Romero:

Doctor en Historia del Arte. Profesor en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, perteneciente a la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

##### Juan Esteban Rodríguez Garrido:

Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales y Licenciado en Historia. Profesor en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía, Historia e Historia del Arte, perteneciente a la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado, de la Universidad Complutense de Madrid.

## **La Historia como producto televisivo**

*(History as television product)*

**Dr. Juan Esteban Rodríguez Garrido**  
Universidad Complutense de Madrid  
**Dr. Salvador Mateo Arias Romero**  
Universidad de Granada

Páginas 68-74

*Fecha de recepción: octubre 2013*

*Fecha de aceptación: noviembre 2013*

### **Resumen.**

En el campo de la Historia, nos hemos encontrado en los últimos tiempos con multitud de series de televisión de pretendido carácter histórico que han buscado acercar al gran público al conocimiento de personajes o períodos de nuestra historia. Y estos productos mediáticos influyen de una manera decisiva en el imaginario individual del espectador, así como en la creación de unos estereotipos. Pueden contribuir a estigmatizar una época, o bien a ensalzar para siempre la figura de un determinado monarca o político.

El objetivo de este artículo es reflexionar en torno al papel que los productos audiovisuales de carácter histórico, que se vienen produciendo en estos años, juegan en el conocimiento de la gente así como sobre la validez de este modo de acceso al conocimiento histórico.

**Palabras clave:** Medios de comunicación, Series televisivas, Historia, Didáctica, Público.

### **Abstract.**

In the scope of history, we have found in recent times with many television series of supposed historical character who have sought to bring closer the large public the knowledge of characters or periods of our history. And these media products influence in a decisive manner in the individual imagination of the viewer, as well as in the creation of stereotypes. They can help to stigmatize a time, or to praise forever the figure of a certain monarch or politician.

The target of this article is to reflect concerning the role that the audio-visual products of historical character, which have taking place in these years, they play in the knowledge of the people as well as on the validity this mode of access to the historical knowledge.

**Key words:** Media, television series, History, teaching, public.



## Introducción.

Vivimos en la *sociedad de la comunicación*, de los *mass media*, de un acceso casi ilimitado y en tiempo real a las cosas que pasan (no siempre al *porqué* pasan). Los medios de comunicación tienen un papel determinante en la configuración de nuestro mundo, en la visión que tenemos de las distintas realidades. Se ha ido consolidando así lo que daríamos en llamar una *cultura mediática* así como una forma de relacionarnos con estos medios y con las infinitas posibilidades que nos ofrecen. Entendemos ese libre acceso a la información como un *bien común*, como algo que nos aleja, incluso que nos salva, de una única lectura dominante de las cosas, nos crea una ilusión de libertad (quizá no tan verdadera) en tanto que pensamos que podemos elegir, que ahí están las opciones, que tenemos un acceso libre y plural a la realidad del mundo. Evidentemente, esto no es así pues múltiples factores de todo tipo influyen en las interpretaciones y lecturas que los medios de comunicación hacen de los hechos que van aconteciendo. Nuestra libertad consiste en creerlas o no.

Unido a la voraz ocupación del espacio que ha protagonizado lo audiovisual, aparece el desplazamiento hacia posiciones laterales de la palabra impresa. Una palabra impresa que, hasta entonces, siempre había sido el principal medio de expansión de la cultura. Este fenómeno ha sido analizado por sociólogos e historiadores. Así lo cuenta Eric Hobsbawm: *"Exceptuando las lecturas de evasión (novelas rosa para mujeres, novelas de acción de varios tipos para hombres y, quizás, en la era de la liberación, algo de erotismo o de pornografía), los lectores serios de libros con otros fines que los puramente profesionales o educativos eran una pequeña minoría. Aunque la revolución educativa incrementó el número de lectores en términos absolutos, el hábito de la lectura decayó en los países de teórica alfabetización total cuando la letra impresa dejó de ser la principal puerta de acceso al mundo más allá de la comunicación oral. A partir de los años cincuenta la lectura dejó de ser, incluso para los niños de las clases cultas del mundo occidental rico, una actividad tan espontánea como había sido para sus padres."*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>HOBBSAWM, Eric: Age of extremes, *the short twenieth century 1914- 1991*, Pantheon Books, Londres, 1995

En cualquier caso, más allá de este debate, la incuestionable importancia de la comunicación y del gran acceso a ella que tenemos (por lo menos en las sociedades occidentales), está fuera de toda discusión. Y los profesionales de las ciencias sociales no podemos ser ajenos a esta realidad. Muy al contrario, es nuestra obligación considerarla y trabajar con ella en pos de una mejor enseñanza de nuestras disciplinas. Si los medios configuran a través de su mensaje a las sociedades actuales, las ciencias sociales, tienen que saber situarse ahí, sus profesionales tenemos que saber *leer* y trabajar con esa situación, pues no hacerlo equivaldría a quedarnos al margen de la realidad del mundo. Y eso es lo último que nos podemos permitir.

Por ejemplo, en el campo concreto de la Historia, nos hemos encontrado en los últimos tiempos con multitud de películas y series de televisión de pretendido carácter histórico o seudohistórico que han buscado acercar al gran público al conocimiento de personajes o períodos de nuestra historia. Y estos productos mediáticos, en algunos casos tremendamente populares, influyen de una manera decisiva en el imaginario individual del espectador, así como en la creación de una memoria colectiva y de unos estereotipos. Pueden contribuir notablemente a estigmatizar a una época o a un personaje histórico, o bien a ensalzar para siempre la figura de un determinado monarca o político.

Las autoridades, poderes públicos y consejos de administración de los medios informativos no son ajenas a este potencial de sus productos y, por lo tanto, prestan una continuada atención respecto al control de la imagen del pasado que se transmite en ellos. Sabiendo esto, considero de gran importancia hacer un exhaustivo seguimiento al papel que desempeñan estos *mass media* y los productos audiovisuales de carácter histórico que nos ofrecen, intentando separar el grano de la paja, aquellos productos científicamente válidos de los que no lo son, aquellas producciones políticamente interesadas de las que sitúan el conocimiento por encima de otros intereses o, sencillamente, aquellas realizaciones cuyo único fin es el entretenimiento y la productividad comercial de las que buscan, además, un mejor acceso a la cultura de lo que daríamos en llamar "el gran público".

Ese es, por lo tanto, el objetivo de este artículo: hacer una reflexión en torno al papel que los productos audiovisuales de carácter histórico,

que constantemente se vienen produciendo en estos años, juegan en el conocimiento de la gente así como sobre la validez de este modo de acceso al conocimiento histórico.

### **La influencia de la televisión.**

El intelectual italiano Giovanni Sartori analizó a finales del siglo XX la influencia que sobre nuestra sociedad ejerce la televisión así como las consecuencias de esta preponderancia de la imagen sobre la palabra escrita en su muy conocida obra *Homo videns. La sociedad teledirigida*.<sup>2</sup> En este ensayo, el autor considera una catástrofe la dictadura que, según su teoría, viene ejerciendo lo audiovisual sobre la palabra escrita. Expone, a mi juicio muy acertadamente, como las generaciones actuales han sido educadas por y para la televisión y, más recientemente, internet así como el empobrecimiento que esto supone en el proceso de aprendizaje y formación de una mentalidad crítica. Pero no quedan ahí los efectos, me permito añadir, de este proceso pues la cada vez menor falta de cuestionamiento de sus contenidos trae consigo un embrutecimiento progresivo de una sociedad cada vez más alienada, que consiente en deglutir cualquier cosa que se le sirva mientras entona la consabida cantinela de “una imagen vale más que mil palabras”. El problema es quién y cómo selecciona esas imágenes, a qué intereses sirven, de qué manera se ofrecen. Pero, sobretodo, el principal problema es, como lucidamente supo ver Sartori, el anquilosamiento de la capacidad de abstracción, de la imaginación, de la crítica, del “filtro de decisión”, que supone el entregar sumisamente nuestras horas a lo audiovisual.

Pero la realidad es que la presencia de la televisión, no sólo no ha disminuido desde que Sartori escribió estas ideas, sino que, incluso ha aumentado. Lo que no aparece en televisión no vale, no existe, no es. Además, la televisión ha logrado llegar a todos los hogares y a todos los rincones de la tierra, no es un lujo de las clases pudientes, hacerse con una es relativamente barato, y el coste de mantenerla es prácticamente inexistente. Todos hemos podido ver reportajes de las viviendas más míseras que se pueden imaginar en los arrabales de las grandes ciudades; y, entre cartones y amontonados objetos sucios, entre andrajosas ropas y desgastados colchones, allí se alza, poderoso, arrogante, el protagonista de la chabola de

turno, el televisor. Nunca falta el televisor.

Los productos televisivos son, por lo tanto, consumidos igual por pobres y por ricos, por ilustrados y analfabetos, por hombres y por mujeres. No se exige ningún tipo de capacitación para hacer uso de ella (aunque quizá se debería), nos proporciona un ocio inmediato y cómodo y, para colmo, no nos pide nada a cambio (¿o sí lo hace?). Definitivamente, la televisión se ha enseñoreado del mundo.

### **La Historia en la televisión.**

¿Vemos la Historia a través de los ojos de la televisión? Millones de personas se han asomado a las distintas épocas y personajes a través de la información proporcionada por series como “*Los Tudor*”, “*Hispania*”, “*Águila roja*”, “*Isabel*”, “*Cuéntame*”, “*Amar en tiempos revueltos*” o “*La república*”. La eclosión de este tipo de producciones en los últimos tiempos no es casual y revela un evidente interés del gran público por acercarse al conocimiento de la Historia de una manera sencilla, cómoda, casi lúdica, como es la que siempre ofrece la televisión. Si los productores y las distintas cadenas siguen ofreciendo este tipo de programas es, sin duda, porque el público responde positivamente ante ellos. Cabe, por lo tanto, una reflexión sobre este tipo de ficciones históricas y su validez así como sobre las particularidades, problemas y ventajas que llevan aparejadas desde el momento en que son concebidas, producidas y ofrecidas como un producto televisivo de gran consumo que busca una audiencia y una rentabilidad económica, y no una verdadera aportación científica al conocimiento.

Evidentemente, no hay que esperar que la representación histórica que hacen las series se ajuste a la realidad. Tal y como ocurre a los profesionales de la Historia, siempre que se narra el pasado se hace desde un punto de vista determinado. Los propios historiadores hacemos lecturas distintas de las mismas épocas. Admitiendo esto, es lógico y coherente no aspirar a encontrar la objetividad plena en estos productos de ficción histórica, pero cosa muy distinta serían las lecturas manipuladoras que, con gran facilidad por la propia tipología del producto, pudieran llegar a darse en estas producciones. ¿A qué me refiero cuando digo “con gran facilidad por la propia tipología del producto”? Con esto quiero decir que la mayoría de estas series mezclan lo histórico y lo político con lo sentimental pues, al fin y al cabo, son productos con vocación de

---

<sup>2</sup>SARTORI, Giovanni: “*Homo videns. La sociedad teledirigida*”, Taurus, Madrid, 1998

gran consumo que necesitan la utilización de otro tipo de tramas para “fidelizar” a los espectadores. Y en esta mezcla se crea una identificación del espectador con algunos personajes, la repulsa por otros, etc. En definitiva, al espectador se le generan sentimientos por los protagonistas de estas ficciones y, ya en el terreno de los sentimientos, es fácil que pueda acabar por creerse todo lo que esos personajes le muestran o, sencillamente, desarrollando una “simpatía histórica”, de manera casi inconsciente, por un personaje representado que ha conseguido caerle bien, ya sea porque le gusta la interpretación del actor o actriz, porque le parece atractivo físicamente, porque la propia trama de la serie lo va haciendo interesante, o por cualquier otro motivo que, en el fondo, nada tenga que ver con la historia real. En definitiva, la emoción que a veces generan estas ficciones televisivas, nubla el entendimiento y la reflexión sobre la realidad de lo que pudo verdaderamente acontecer.

¿Quiere esto decir, por lo tanto, que debemos desechar estas producciones? Desde luego no se trata de eso pues también encontramos en ellas aspectos muy valorables. Algunas están realizadas con el máximo rigor histórico, cuentan con varios asesores (historiadores, docentes, etc) que procuran un producto de calidad y, junto a la inevitable rentabilidad económica, buscan también formar al espectador. Un ejemplo perfecto de esto sería la exitosa serie *Cuéntame*, que, tras doce años en pantalla ha ido enseñando a millones de españoles multitud de aspectos sobre el tardofranquismo y los primeros años de la transición hacia una democracia consolidada. Las situaciones históricas que van apareciendo, la caracterización de los personajes, los vestuarios, exteriores, etc, todo contribuye a ofrecer un producto televisivo de calidad que, amén de entretener, ayuda a crear un interés en el público por el período en el que se desarrollan sus tramas. Vamos a repasar algunas otras.

### 1. Los Tudor.

Una de las series históricas de gran éxito, no sólo en España sino también a nivel internacional, ha sido *Los Tudor*. Esta producción está centrada en la figura del rey de Inglaterra Enrique VIII (1491-1547), que reinó entre 1509 y 1547. Sus problemas con la Iglesia católica, la fundación de la Iglesia anglicana, sus sucesivos matrimonios, sus inclinaciones bélicas, los problemas que tuvo para encontrar un heredero varón, todas estas

cuestiones se van mostrando a lo largo de las cuatro temporadas que tuvo la serie.

Sin embargo, hay que decir que la precisión histórica de esta producción debería ser mucho más alta. Las libertades que, en varios aspectos, se tomaron los guionistas no ayudan, desde luego, al necesario rigor histórico. La serie, además, no duda en incluir numerosas escenas de sexo y violencia y en ofrecer al espectador el retrato, muy distinto al real, de un Enrique VIII rejuvenecido y embellecido, posiblemente considerando la exigencia de la sociedad actual respecto a la apariencia física. La realidad es que esa idealización física no se produce sólo respecto al rey sino también en el trato a otros personajes que se muestran alejados de la verdad de lo que fueron. Esto obedece, como no puede ser de otra manera, a esa vocación comercial de la que hablábamos antes, a la necesidad de “vender el producto”, y, evidentemente, éste es más “vendible” para el gran público si la trama se nutre de personajes muy agraciados físicamente desde el punto de vista de los cánones de belleza actuales.

Con esta misma vocación de hacer un producto de consumo fácil para el gran público, se priorizan en muchas ocasiones las tramas amorosas y las intrigas palaciegas a la propia explicación de la política de la época, alianzas, guerras, tratados y otros asuntos de mayor calado histórico.

Otro tipo de imprecisiones históricas de la serie son las siguientes: Enrique VIII es aludido como rey de Irlanda en varios episodios. Sin embargo, el rango de rey de Irlanda no fue creado hasta 1541. Durante el período que se desarrolla en la serie, Enrique hubiera sido únicamente Señor de Irlanda.

Además, cuando se desarrolla la mayoría de los sucesos de la serie, el rey Enrique VIII tenía treinta años, mientras que en la serie parece que tenga casi la misma edad que su segunda esposa, Ana Bolena. Los historiadores están actualmente divididos acerca de la fecha exacta en la que nació, ya que no hay registros parroquiales de la época, pero las dos fechas que se barajan son 1501 y finales de 1507. Esto significa que la diferencia de edad mínima entre el rey y Ana era de diez años, y pudo haber sido de hasta dieciséis. Enrique no empezó a perseguir a Ana hasta la mitad de su treintena y se casó con ella pasados los cuarenta.

Uno de los momentos cúlmenes de la serie es la decapitación de Ana Bolena y también aquí

encontramos alguna imprecisión, seguro que conocida por los guionistas pero asumida en favor de la “espectacularidad” de la serie. Según la serie, Ana fue decapitada en público pero puesto que era una noble fue en realidad ejecutada en privado dentro de la Torre de Londres. Otra diferencia es que en la serie Ana aparece con los ojos desvendados, cuando en realidad le fueron vendados para decapitarla (privilegios de los de su clase)

También se hacen varias alusiones al “Vaticano” cuando se habla del Papa, cuando, en realidad, la Ciudad del Vaticano fue fundada en 1929 tras la firma de los Pactos de Letrán entre la Santa Sede y el entonces Reino de Italia. Sería, por lo tanto, más correcto hablar simplemente de “Roma”.

En cualquier caso, al margen de esa idealización física de la que hablábamos, de la prioridad que se da a determinados asuntos, aparentemente secundarios, y de ciertas imprecisiones como las que hemos comentado, el retrato de la corte y de los personajes que por ella circularon resulta realista y muy bien ambientado. Todo ello sirve de marco para dibujar a su majestad Enrique VIII en todo su esplendor y posterior decadencia. Resulta así un producto de calidad televisiva y cierto aprovechamiento didáctico, siempre que seamos conscientes de las cuestiones que hemos ido comentando y de la vocación, más comercial que docente, de la serie.

## 2. Isabel.

La primera temporada de esta serie se ha centrado en la vida de Isabel de Castilla desde su adolescencia hasta su coronación como reina de Castilla a los veintitrés años. En ese momento arranca el primer capítulo para narrar a continuación los años previos. Isabel y su hermano Alfonso solo son unos niños cuando tienen que dejar a su madre y trasladarse a la corte con su otro hermano, el rey Enrique IV de Castilla, quien todavía no ha conseguido tener un heredero para el trono junto a su esposa, Juana de Portugal. Este es el contexto histórico en el que se desarrolla la trama.

*Isabel* se aleja de la tendencia en las series históricas españolas como *Águila Roja* o *Toledo*, que se ambientan en el pasado para centrar la historia en la acción y las batallas entre personajes. En el caso de esta producción, lo importante parece ser el retrato lo más fidedigno posible de la historia y las intrigas palaciegas a las que Isabel la Católica tuvo que enfrentarse para llegar al trono. Una

fidelidad a la historia relativa, ya que tanto el lenguaje como la vestimenta de los personajes se ha adaptado para que el resultado final sea más digerible por el público del siglo XXI.

Podemos criticar cierto “maniqueísmo” en la serie, que nos presenta a unos personajes como indudablemente buenos y a otros como absolutamente malos. Una falta de matices que, lógicamente, atrapa más al espectador medio pero que se aleja del estricto rigor histórico, pudiendo así confundir a los televidentes. Por ejemplo, el marqués de Villena, Juan Pacheco, aparece tratado como un villano sin matices, pura maldad y ambición. Se debería matizar más estas cuestiones porque, además, hablamos de un tiempo en el que la dureza en lo personal estaba a la orden del día por una simple cuestión de supervivencia.

En cualquier caso, es una serie fantásticamente ambientada, con personajes bien dibujados y decorados que se ajustan a la realidad. Es cierto que, una vez más, da la impresión de que pudiera haber un exceso de escenas de sexo y violencia (como vimos que sucedía también en *Los Tudor*) pero no por eso se desvirtúa la realidad.

Asistimos con expectación al desarrollo de la segunda temporada, en la que se tratan asuntos como las relaciones con los conversos, la implantación de la Inquisición o la subida de Fernando al trono de Aragón.

## 3. La princesa de Éboli.

Otra de las series históricas de producción española que hemos podido seguir en los últimos años fue “La princesa de Éboli”, basada en la vida de una de las más importantes aristócratas españolas del siglo XVI: doña Ana Mendoza de la Cerda (Cifuentes, Guadalajara, 29 de junio de 1540-Pastrana, 2 de febrero de 1592).

El eje central de la serie es fundamentalmente sentimental pues rota en torno a la apasionada historia de amor entre doña Ana de Mendoza y el poderosísimo secretario de Felipe II, Antonio Pérez. La trama comienza en la noche del 31 de marzo de 1578 cuando unos asesinos a sueldo asesinan a don Juan de Escobedo, secretario de don Juan de Austria, gobernador de los Países Bajos. Las investigaciones giran en torno a la Corte de Felipe II, incluso a personas muy cercanas al mismísimo monarca. Parece ser que la relación de doña Ana de Mendoza con Antonio Pérez había sido

descubierta por don Juan de Escobedo así como los contactos que éstos mantenían con los rebeldes holandeses. El miedo nubló al secretario de Felipe II que denunció a Juan de Escobedo ante el rey acusándole de graves traiciones políticas. Y, tras estos acontecimientos, don Juan de Escobedo apareció muerto a estocadas, una muerte de la que el pueblo culpó a Antonio Pérez que, finalmente, al cabo de un año, sería mandado detener por Felipe II. La princesa fue encerrada por Felipe II en 1579, primero en el Torreón de Pinto, luego en la fortaleza de Santorcaz y privada de la tutela de sus hijos y de la administración de sus bienes, para ser trasladada en 1581 a su Palacio Ducal de Pastrana, donde morirá atendida por su hija menor Ana de Silva y tres criadas.

En cuanto a la calidad del producto, hay que decir que el equipo de producción de la miniserie realizó un gran esfuerzo de documentación para representar de la forma más realista posible cómo eran el vestuario, el maquillaje o los peinados del siglo XVI. También los exteriores de la serie reflejaban ese realismo ya que “La princesa de Éboli” se rodó en localizaciones como el Palacio Ducal de Pastrana, donde estuvo prisionera doña Ana de Mendoza, el Castillo de los Mendoza de Manzanares el Real, el Monasterio de San Lorenzo de El Escorial y la Granjilla de la Fresneda.

No obstante, algunas de las situaciones y actitudes que se presentan se deben a una libre interpretación de los hechos. Sobre todo de aquellos que, aún hoy, permanecen sin aclarar en los libros de historia.

#### **4. Hispania, la leyenda.**

Vamos a cerrar este artículo con un somero análisis de la serie “Hispania, la leyenda”, la que nos muestra una época más alejada en el tiempo pues trata de la figura del caudillo lusitano Viriato, un pastor de cabras, inteligente y observador, reconocido por los hispanos como su líder en la lucha contra los romanos. Está rodada en algunos de los posibles escenarios naturales en los que se desarrollaron los acontecimientos como el Parque Natural de Monfragüe (Cáceres).

Hay que decir que cabe cierta crítica histórica a algunas secuencias de la serie. Por ejemplo, choca la facilidad con la que los rebeldes logran introducirse en el campamento de los romanos porque se han aprendido la contraseña de entrada que era nada menos

que en latín, mientras que en Hispania se hablaban multitud de lenguas y dialectos. Parece complicado que un puñado de campesinos y pastores pudieran expresarse correctamente en latín.

También hay que decir que en el s. II a.C., la denominación de Hispania era usada por los romanos para la totalidad de la Península Ibérica. Pero en estos momentos, en que tiene lugar la trama, los diferentes pueblos que la habitaban no tenían conciencia de formar una nación con una cabeza visible. Ellos eran un conglomerado de tribus y lenguas que habitaban una tierra común. Es por ello que cuando los rebeldes se presentan como hispanos es un error histórico ya que Viriato simplemente era un pastor del pueblo lusitano.

La serie fue también criticada en los medios de comunicación por su falta de rigor histórico y por su recurrencia a los tópicos, y así, aspectos como la indumentaria de los personajes, el ejército romano con detalles como la falta de tropas auxiliares, el uso de estribos en los caballos, la recreación de los interiores, los propios nombres de los personajes o la forma de sujetar el arco, que es tan errónea que conduciría a la pérdida del pulgar del tirador, son algunas de las inexactitudes en la representación de los acontecimientos y personajes. También se ha dicho que la ambientación estaba muy idealizada y la imaginación era desbordante en algunos casos, como la atracción que siente una patricia romana hacia un extranjero o el tratamiento que se le da a las falcatas, todas iguales, cuando en realidad tenían el tamaño acorde a la medida del guerrero desde la punta de los dedos hasta el codo. A estas críticas los asesores de la serie han respondido que: *Si los personajes son así es porque en ficción tienes que conseguir que tus personajes sean reconocibles y cercanos para el público. Buscar siempre la identificación. Por eso nuestros hispanos están algo “occidentalizados”.*

#### **Conclusiones.**

En demasiadas ocasiones escuchamos a los alumnos hablar de la Historia como de algo aburrido, lejano, algo que “no sirve para nada”. Los profesionales de esta disciplina tenemos, por lo tanto, un problema. Una dura labor encaminada a disolver estas opiniones, que, si bien nosotros sabemos injustas, lo cierto es que existen y no en pocas personas.

En esa labor podemos encontrar un

importante aliado en los medios de comunicación. Bibliotecas o archivos resultan lejanos, arduos, incluso fríos, para nuestros alumnos. No cabe duda de que jamás pueden ser descartados pero, si somos realistas, admitiremos que son pocos los que acuden a estos centros a interesarse por la Historia. Ante esto, debemos saber sacar partido a todos los recursos que, no siendo meramente académicos, están también al servicio de la sociedad y resultan más cercanos al alumnado.

Es por esto que hemos pretendido poner en valor las series de televisión de temática histórica como un recurso más para las aulas. Sabemos que la calidad de estos productos difiere, pues no siempre prima su vocación didáctica, sino que, a veces, se sitúa por encima el interés de hacer un producto de masas. Es necesaria, por lo tanto, la intervención del profesor como guía y orientador para un correcto aprendizaje e interpretación histórica de estas series que, por otra parte, tienen mucho de aprovechable y suelen estar ejecutadas con rigor.

El potencial de estos productos es alto por su capacidad de llegada al gran público. Por lo tanto, creemos que deben ser seguidos de cerca por los profesionales de la educación, los cuales deben actuar como notarios de su

calidad e imparcialidad y aprovechar lo que tienen de valor didáctico.

### **Bibliografía.**

Hobsbawm, Eric: *Age of extremes, the short twenieth century 1914- 1991*, Pantheon Books, Londres, 1995

Sartori, Giovanni: *"Homo videns. La sociedad teledirigida"*, Taurus, Madrid, 1998

### **Datos de los autores.**

#### **Juan Esteban Rodríguez Garrido:**

Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales y Licenciado en Historia. Profesor en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía, Historia e Historia del Arte, perteneciente a la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado, de la Universidad Complutense de Madrid.

#### **Salvador Mateo Arias Romero:**

Doctor en Historia del Arte. Profesor en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, perteneciente a la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.