

Revista Ibero- americana de Psicomotrici- dad y Técnicas Corporales

NÚMERO 12

Noviembre de 2003

Dirección:

- Pedro P. Berruezo (España)
- Juan Mila (Uruguay)

Consejo de Redacción:

- Montserrat Anton (España)
- Pilar Arnaiz (España)
- Pablo Bottini (Argentina)
- Daniel Calmels (Argentina)
- Dayse Campos (Brasil)
- Blanca García (Uruguay)
- Alfonso Lázaro (España)
- Cristina de Leon (Uruguay)
- Miguel Llorca (España)
- Leila Manso (Brasil)
- Rogelio Martínez (España)
- Rosa María Peceli (Uruguay)
- Claudia Ravera (Uruguay)
- Ruth Rosental, (Argentina)
- Miguel Sassano (Argentina)
- Joaquín Serrabona (España)
- Cristina Steinek (Uruguay)
- Begoña Suárez (México)
- Marcelo Valdés (Chile)
- Alicia Valsagna (Argentina)

Secretaría:

- Carmen Torcal (España)

Domicilio:

Apartado 146. E-28230.
Las Rozas (Madrid)

Edición:

- Pedro P. Berruezo (España)

E-mail:

revista@iberopsicomot.net

Web:

www.iberopsicomot.net

Edita:

- Asociación de Psicomotricistas del Estado Español
- Red Fortaleza de Psicomotricidad

ISSN: 1577-0788



SUMARIO

Página

Editorial 3

[derecho de réplica]

**Psicomotricidad de Lapierrre/Aucouturier
y Psicomotricidad de Integración** (José
Luis Muniáin Ezcurra) 5

**A Psicomotricidade como promotora da
qualidade de vida na terceira idade** (Mylene
Menezes de Vasconcelos) 51

**Propuesta psicopedagógica para desarro-
llar la Psicomotricidad en niños de Educa-
ción Infantil** (Dayse Campos de Sousa) 61

**Símbolo y juego simbólico en el niño.
Análisis de un caso** (César Ocio Guerra) 83

Resúmenes / Abstracts 105

Novedades bibliográficas 109

Normas de publicación 113

vol. 3 (4)



Editorial

Espacio de escritura

Parece que una vez le preguntaron a Jorge Luis Borges «¿por qué editamos?». «Para dejar de torturar los borradores» respondió.¹

¿Por qué crear un espacio para la escritura?

¿Por qué crear un espacio para publicar?

Todo aquél que escribe, termina necesitando editar. Como en la cita de Borges del acápite, «para dejar de torturar los borradores», para darle un punto final (aunque siempre sea un final provisorio) a las ideas puestas en letra de molde.

Muchas veces, si no siempre, el que escribe, al ver editado su trabajo, desearía haber «torturado» un poco más el borrador, para que el texto fuese más fino, más lúcido, más claro. Pero por otro lado también, puede sentir el alivio cierto, de haber realizado el esfuerzo para ordenar, primero, para sí sus ideas, y haber intentado luego, transmitir las lo mejor posible a otros.

Nos enseña Calmels² que publicar es hacer público, hacer oficial. «Publicar: derivado del latín *publicus*: oficial, público».

El que escribe y publica: expone y se expone, hace público y se hace público.

Como plantea Calmels, lo publicado se hace público, y es también «oficial» y estas dos cosas no son lo mismo...

Para nuestra revista no es lo mismo, por eso luchamos por publicar, «hacer público» y nos esforzamos porque no exista una única visión oficial de las cosas (en este número volvemos a brindar, y con gusto, el espacio necesario a una discusión que ya tiene varios capítulos).

¹ Citado por Mario Rovere (1993). *Planificación estratégica de recursos humanos en salud*. EEUU: OPS-OMS, pág. 147.

² Calmels, D. (1998). *El cuerpo en la escritura*. Capítulos de Psicomotricidad. Buenos Aires: D&B. pág. 118.

Más arriba nos preguntábamos: ¿por qué crear un espacio para la escritura? ¿Por qué crear un espacio para publicar? Tal vez la respuesta en la que tenemos mayor convicción es la que permite la existencia del espíritu «epistemofílico» imprescindible en los hombres de ciencia, el luchar contra las «verdades oficiales», el aceptar la diversidad de opiniones y el de estimular la investigación.

Pero puede parecer que escribir es algo necesario sólo a las personas que se ocupan de la ciencia o del conocimiento. Y no es así. Escribir nos obliga a argumentar, a fundamentar y a concluir. Si intentamos poner nuestra experiencia por escrito experimentaremos un curioso fenómeno de reelaboración personal de lo vivido. No es lo mismo vivir algo que contarlo. Y escribirlo no es sólo contarlo, es explicarlo, lo que nos obliga a responder a las cuestiones que un interlocutor nos formularía: cuándo, dónde, cómo, por qué, para qué, con quién, cuánto...

Resulta, desde nuestro punto de vista, un buen ejercicio de reflexión, pero evidentemente, esa reelaboración que se inicia con la escritura, no concluye con la publicación, y nuestro texto editado es el último borrador, pero no nuestra última versión, puesto que lo escrito seguirá reestructurándose en nuestra práctica y en nuestra memoria.

Pero, y esto es lo verdaderamente interesante, ya no sólo reformulará nuestra práctica, sino que podrá contribuir a reformular la de nuestros lectores. Así, publicar no es sólo un alarde de valentía y generosidad, es una muestra de solidaridad con quienes, compartiendo intereses, recurren a la lectura como fuente de conocimiento y de contraste de su experiencia y su quehacer cotidiano.

Evidentemente hemos de buscar un estilo cada vez más riguroso para compartir a través del texto escrito; y en esto podemos aprender mucho de los documentos de otros. Pero, lejos de asustar a quienes no se han propuesto nunca traducir su experiencia a texto, nuestro deseo es animar a todas las personas que tienen alguna idea, alguna reflexión o alguna experiencia propia a que den el paso de la redacción y así tendrán una mejor perspectiva de su actividad, a la vez que proporcionarán a otros estudiantes, profesionales o interesados, la posibilidad de construir, con nuevos elementos, un conocimiento mayor y mejor de nuestros ámbitos de estudio, de trabajo o de interés.

*Juan Mila y Pedro P. Berruezo
Noviembre de 2003*



Psicomotricidad de Lapierre/Aucouturier y Psicomotricidad de Integración

Psychomotricity from Lapierre/Aucouturier and Integration's
Psychomotricity

José Luis Muniáin Ezcurra

El artículo de Núria Franc de mayo de 2003 posicionándose sobre los que publicamos Irantzu e Idoia Muniáin Matos y un servidor referentes a Lapierre y Aucouturier (números 8 y 9 de esta revista), da pie para formular algunas precisiones sobre la naturaleza de la Psicomotricidad de Lapierre y Aucouturier y la relación de la Psicomotricidad de Integración (PMI) con ella.

I.- ENCUADRE DEL TEMA DEL ARTÍCULO

1.- Alguna anotación al artículo de Núria Franc (2003)

De entrada, aludo a algunas opiniones de la autora:

1. Nuestros dos artículos sobre Lapierre y Aucouturier han lacerado, dice, su sensibilidad con «un importante sentimiento de tristeza». Este sentimiento es la portada y la finalización de su escrito. Los artículos que critica la autora se sitúan, en cambio, en el plano conceptual.
2. La autora parte de su derecho de réplica, dice; pero al finalizar el artículo pide al director de la revista la censura para artículos como los nuestros.
3. La autora nos tilda de no respetar a Lapierre y Aucouturier; y ella nos atribuye nada menos que déficit ético-profesional.
4. La autora nos acusa de «defenestrar» el trabajo de Lapierre y Aucouturier; y ella califica nuestros artículos de un «sinfín de despropósitos».
5. La autora desliza en más que una ocasión la idea de que menospreciamos a los compañeros de formación y de profesión; una lectura atenta y no centrada en la emocionalidad, elimina esta impresión (Muniáin y Muniáin, 2002, 95; Muniáin y Muniáin, 2003, 14; 80; 82; 88-89; 95).
6. Para argumentar que nuestra actitud es defenestrar a Lapierre y Aucouturier, la autora resalta alguna de nuestras opiniones sobre la obras de Lapierre y Aucouturier: que su fundamentación conceptual es frágil, que varían sus propuestas sobre cuál es la esencia de la Psicomotricidad, y que su noción de motricidad es parcial.

- 6.1. La *fragilidad en la fundamentación conceptual* es reconocida por el mismo Aucouturier: el psicomotricista es rico en las vivencias, en la práctica de mediación corporal (Muniáin y Muniáin, 2002, 58), «pero es generalmente muy pobre y desconcertante cuando se trata de justificar, y más aún, de conceptualizar su práctica. La mayoría de las veces se conforma utilizando clichés obtenidos aquí y allá, en teorías que ha, más o menos, integrado y que tan sólo conoce de forma parcial» (Aucouturier y otros, 1985, 39). Los testimonios aducidos respecto a este tema son numerosos (Muniáin y Muniáin, 2002, 58; 60-61; 67). Lapierre y Aucouturier (1977, 7-12) hacen hincapié en la práctica (Muniáin y Muniáin, 2003, 16); eluden la fundamentación conceptual: «en este trabajo hemos querido mantenernos en un nivel muy pragmático; el de la práctica pedagógica. De esa manera nos evitamos amplios desarrollos teóricos» (Lapierre y Aucouturier, 1977b, 2). Teorizan a partir y en función de la práctica (1977, 10, 11). Es más: Aucouturier limita el campo de la Psicomotricidad a la mera práctica (Aucouturier y otros, 1985, 66). Empinet, coautor (Aucouturier y otros, 1985, 37-38), describe a Aucouturier como «intuitivo» emérito (Aucouturier y otros, 1985, 38), «aunque los principios fundamentales de la práctica estuvieran por desentrañar». Empinet se propone superar esas deficiencias. La Psicomotricidad no ha sido capaz ni siquiera de definirse, dice Aucouturier: «su mérito... ha consistido en reunir prácticas diversas en las que se reconoce el cuerpo como vía primordial en el tratamiento de determinados trastornos de la personalidad» (Aucouturier y otros, 1985, 282). Al final de la obra, aseguran que, por fin, han solucionado la carencia de fundamentación conceptual de la Psicomotricidad (Aucouturier y otros, 1985, 282-3).
- 6.2. Respecto a la multiplicidad de esencias, los textos de Lapierre y Aucouturier son claros: ponen sucesivamente la esencia o especificidad de la Psicomotricidad en lo cognitivo, lo afectivo, lo fantasmático, en el cuerpo, el inconsciente, el movimiento en su dimensión psicológica, la unidad psicosomática, en las características del niño (expresividad, globalidad), en la metodología, en la tecnicidad, en la actitud del especialista (estado de ánimo, actitud de espíritu), en la manera de estar y de ser!. Muniáin y Muniáin (2002, 96-114) dan citas de cada una de estas esencias (ver también Muniáin, 2001, 53). Esta divergencia de nociones respecto a temas centrales es palmaria en Lapierre y Aucouturier; se puede comprobar leyendo las numerosas citas sobre sus temas en nuestros dos artículos: sobre pedagogía (Muniáin y Muniáin, 2002, 77-78); sobre globalidad (Muniáin y Muniáin, 2002, 102-105), sobre el cuerpo (Muniáin y Muniáin, 2002, 99-100), sobre la noción de Psicomotricidad (Muniáin y Muniáin, 2002, 108-112), sobre la gradualidad en la progresión de ejercicios (Muniáin y Muniáin, 2003, 15-16), sobre la importancia de las técnicas (Muniáin y Muniáin, 2003, 46-47), sobre la programación (Muniáin y Muniáin, 2003, 62-63). Baste citar dos ejemplos. En dos páginas contiguas, dicen: «Estos dos planos que aquí diferenciamos, no están en realidad jamás separados; hay situaciones, momentos, en que la expresión afectiva es la dominante, la privilegiada, y en otros en que

la expresión racional es la que aparece como predominante» (Lapierre y Aucouturier, 1977, 30). En la página siguiente se lee: «Esta confirmación de nuestros puntos de vista, derivados de nuestras observaciones personales, nos ha llevado a situar en principio general la primacía de lo afectivo sobre lo racional, de lo inconsciente sobre lo consciente. Es en una gran parte lo que justifica nuestra marcha pedagógica». Y respecto a la directividad, manifiestan todo el espectro de posibilidades: espontaneidad como núcleo esencial, ambivalencias entre directividad y no directividad, cántico a la directividad, terminología y actuación duramente directivas, noción equilibrada, noción integrada (Muniáin y Muniáin, 2003, 52-54).

6.3. En cuanto a la parcialidad de la concepción de la motricidad, baste leer a Aucouturier y otros (1985, 164; 181; 183-186): se trata de la motricidad tónica (y postural y gestual), y de la motricidad clónica espontánea para producir placer sensomotriz; en su dimensión expresiva.

7.- Al terminar su artículo, dice Núria Franc, que, en algunos momentos, «los autores reconocen también un valor a las aportaciones de Lapierre y Aucouturier». Bastaría releer algunos textos (Muniáin y Muniáin, 2002, 68; 94-95; 117-119; Muniáin y Muniáin, 2003, 80-82; 84; 95) para comprobar la parcialidad de este juicio. Se constatan divergencias profundas, pero el reconocimiento y la valoración positiva de Lapierre y Aucouturier son básicos y sin ningún ambage. Sirvan como soporte de esta aseveración dos párrafos: «Desde la PMI, nada se rechaza, salvo el rechazo del rechazo que manifiesta la praxis psicomotriz de Lapierre y Aucouturier: su reduccionismo y maximalismo. Deficiencias compatibles con la importancia decisiva de las aportaciones de Lapierre y Aucouturier; con la positividad radical de su movimiento psicomotriz» (Muniáin y Muniáin, 2003, 82; Muniáin y Muniáin, 2002, 67). El conjunto de los dos artículos termina en la misma tónica: «Por encima de cualquier punto frágil, la Psicomotricidad de Lapierre y Aucouturier presenta un cúmulo de aportaciones positivas muy superior... ofrece a la educación en general una perspectiva esencial... traslada a la Psicomotricidad aportaciones básicas del naturalismo pedagógico y del psicoanálisis... Su eficacia educativa está demostrada; compensa las deficiencias analizadas con la calidad de la relación...y con la cualificación de sus practicantes... Al lado de este gigante psicomotriz, la PMI es otra manera, incipiente, de concebir y realizar la Psicomotricidad» (Muniáin y Muniáin, 2003, 95). Curiosamente, esta frase final es clasificada por la autora entre el sinfín de despropósitos que encuentra en nuestros artículos (Franc, 2003, 95).

Quizá Núria Franc no ha tenido tiempo para leer la cantidad de citas que se aportan. Algunas de nuestras expresiones pueden molestar, por sus términos y/o por la sensibilidad a flor de piel de algunos de los seguidores de primera línea de los fundadores («pioneros»). Lamentamos este efecto, ajeno por completo a nuestra intención. Se puede diferir de las interpretaciones, cómo no. Se ha demostrado, con abundancia, la característica contradicción conceptual de los autores en sus temas fundamentales. Hay, por lo tanto, que intentar descubrir qué es lo central, o lo más típico de su pensamiento, y aquello que se les impone, que no tienen más remedio que admitir, quizá tras el fragor de pasadas polémicas. El campo para la divergencia es, pues, amplio. Pero no conviene negar lo que Lapierre y Aucouturier

dicen una y otra vez cuando se citan literalmente. Y nuestros artículos sobre Lapierre y Aucouturier están basados en un estudio detallado sobre sus textos.

Por ello, tras lamentar el sufrimiento causado a Núria Franc, interesa, señalar algún aspecto de una actitud que subyace en su postura, y, ante todo, analizar los contenidos nocionales referentes a la psicomotricidad de Lapierre y Aucouturier. Ese análisis puede, quizá, incitar, en ciertos aspectos, a alguna reflexión en el ámbito psicomotriz dominante; y, por otro lado, fundamenta la PMI.

Como apoyo, se transcribe una selección breve de textos básicos de Lapierre y Aucouturier sobre cada tema tratado, en atención a quienes no tengan posibilidad o no estén en disposición de comprobar las citas.

2.- Actitud ante lo racional

La autora reproduce la actitud de prevención y aun minusvaloración de lo racional, propia de los postulados de la Psicomotricidad afectiva de Lapierre y Aucouturier (PMA): «si la forma de educación que nosotros proponemos tiene como consecuencia, entre otras, la de facilitar los aprendizajes escolares, ello no quiere decir que ese sea su objetivo... Para nosotros, *la adquisición de conocimientos no se sitúa como una finalidad en sí, sino como parte integrante de una dinámica de afirmación de la persona en el seno del grupo social*» (Lapierre y Aucouturier, 1977, 106).

Convendría superar ya esta prevención, y eludir su fundamentación sobre ideas trilladas y con el recurso a citas al uso. ¿Quién puede pensar que lo real se agota en un sistema coherente de ideas? (Morín, E. en Franc, 2003, 7). ¿Qué valor epistemológico tiene la frase de Humberto Eco? (Franc, 2003, 8-9). La falacia. En efecto: ¿por qué motivo es menos esclavo quien tiene muchos errores que quien tiene uno? La cita tiene, sí, la virtud de ofrecer una breve síntesis de lugares comunes referentes a esa postura conceptual: el juego de pirotecnia barata sobre los que tienen la verdad y los que no la tienen, sobre la unicidad de las soluciones, sobre los dogmas racionales y el dogmatismo de la teología, sobre la universidad como fábrica de conceptos, sobre tener «siempre» la respuesta verdadera, etc.; y muestra con claridad un dogmatismo antidogmático: se anatematiza al otro por su racionalismo dogmático, y al mismo tiempo se pontifica falazmente sobre quién es más o menos esclavo del error, y sobre los grados de posesión de la verdad.

Las secuelas de este prejuicio respecto a lo racional no podían faltar: la autora concibe las «escuelas» u orientaciones de Psicomotricidad como un riesgo; siente prevención ante el intento de delimitar sus contornos; al parecer, estima que diferenciar es dividir; disentir es oponerse, etc.

Sin análisis, no se llega a la síntesis; sin distinciones, categorías, marcos conceptuales, no se progresa; sin diferenciación, no hay integración. La Psicomotricidad necesita clarificación conceptual por los cuatro costados. Nos estancaríamos en la soñada globalidad primitiva, utopía regresiva, nuclear en las producciones de Lapierre y Aucouturier; básica en los presupuestos conceptuales de la Psicomotricidad preponderante, la Psicomotricidad afectiva (PMA), se llame Relacional (Lapierre), o Práctica Psicomotriz (Aucouturier y otros, 1985, 22 y ss.); está presente con fuerza en la Psicomotricidad cognitiva de Vayer y Le Boulch (PMC); y, en general, es idea central en la Pedagogía que ha ido inundándolo todo a partir de la Escuela Nueva hasta imponerse (la globalidad es básica en el currículo vigente). El discurso sobre la globalidad, al que posteriormente se hace alusión, es fundamental.

La PMI resalta la importancia de la fundamentación conceptual para el educador; de adquirir marcos conceptuales claros y amplios; de discurrir sobre la epistemología de la Psicomotricidad. En su plan de formación de especialistas en Psicomotricidad, hace hincapié en el estudio sistemático de por vida; en la práctica de la investigación educativa. En la importancia de convertirse en *sujeto conceptual*, con apertura a todo, y con filtros críticos que salven su autonomía, y fomenten la integración y la creatividad. No es tarea fácil. La reflexión conceptual, por más que sea fundamentación directa de la práctica educativa; por más que exprese su sentido, no interesa a muchos educadores, incluso a quienes realizan los cursos de postgrado. «Es teoría», se dice, connotando disquisición, palabrería, adorno, cuando no, «rollo» y pesadez. Lo que interesa es cómo elaborar sesiones, cómo organizar la Psicomotricidad, cómo programar. La «practicidad» es una deformación parece que implícita a la profesión educacional; al menos tal como se practica hoy día, y tal como se forma para ella.

La necesidad epistemológica de racionalización, es sentida por muchos autores de Psicomotricidad. Decía Ajuriaguerra en 1984: «El mayor problema de la Psicomotricidad en este momento está en su definición» (Muniáin, 1997, 55-86: todo el artículo gira sobre este tema). También Lapierre y Aucouturier sienten esta necesidad. Aucouturier resalta la «gran confusión epistemológica» de la Psicomotricidad (Aucouturier y otros, 1985, 21), y su superación constituye un objetivo básico de su última obra accesible en nuestro medio; se explicita en la introducción (Aucouturier y otros, 1985, 21, 19-32) y en su conclusión (Aucouturier y otros, 1985, 279-283). Es también un hilo conductor en las preocupaciones de muchos psicomotricistas reflexivos. Puede comprobarse en los autores que colaboran en la Revista «Psicomotricidad», que edita CITAP (Muniáin, 1997, 54). Sin embargo, se ha recordado (6.1) que el interés principal de Lapierre y Aucouturier está en la práctica de la Psicomotricidad (Muniáin y Muniáin, 2002, 67). En todo caso, siempre se tiene una concepción de qué es la Psicomotricidad, se plantee explícitamente o no; y esa concepción constituye un supuesto básico para el psicomotricista.

Los procesos de racionalización son intrínsecos a cualquier esfuerzo epistemológico. La necesidad acucia. En efecto: las definiciones que se dan de diversas disciplinas corporales, por ejemplo, son perfectamente intercambiables. Basta con leer la muestra que ofrecí en el mencionado artículo (Muniáin, 1977, 55-58) respecto a las definiciones de Relajación terapéutica, Psicomotricidad llamada instrumental, Reeducación psicomotriz, Eutonía, Educación física, Fisioterapia y Terapia psicocorporal. En el magma de las disciplinas corporales, del que Aucouturier y otros (1985, 32) desean emerger, delimitar el campo de estudio y acción de la Psicomotricidad es una necesidad de supervivencia.

El marco conceptual puede utilizarse para *probar*, ante todo, que la percepción propia de la realidad del niño, de la relación educativa, y su puesta en práctica es la adecuada. Quizá pueda ser la actitud de Lapierre y Aucouturier (1977, 10-12). Manifiestan con frecuencia la interacción entre teoría y práctica como iluminación y enriquecimiento (Lapierre y Aucouturier 1977, 12; Aucouturier y otros, 1985, 40; 283). Puede servir también, y en primer lugar, para cuestionarla, para ponerla a prueba. En PMI, uno de los fines básicos de la Evaluación inicial en Parvulario, principalmente en P3 (Preescolar de 3 años), es poner a prueba esa triple cuestión: cómo es el niño, cómo es la interacción educativa, y cómo se fundamenta esta práctica. Y es una actitud básica a lo largo de toda la actividad psicomotriz. En esa

investigación continua, la experiencia educativa y el marco conceptual se iluminan y se enriquecen; *pero también se cuestionan mutuamente*.

3.- Unidad y diversidad

La delimitación de orientaciones psicomotrices, de sus relaciones con la Educación Física y otras disciplinas, es parte integrante de esa dinámica de clarificación epistemológica de la Psicomotricidad; y Lapierre y Aucouturier inciden, con frecuencia e interés, en la diferencia de su psicomotricidad, incluso hasta un marcado *oposicionismo* y a la antinomia (ver Muniáin y Muniáin, 2002, 78-79). Es la postura opuesta a la «psicomotricidad en general» que propone Núria Franc. La «psicomotricidad en general» nos mantiene inmersos en la indefinición y en el magma.

Para clarificar un marco nocional común, es preciso analizar las diferentes propuestas psicomotrices. Y la delimitación de los rasgos comunes, dilucida automáticamente las variables de las diversas orientaciones psicomotrices. Es un único proceso de clarificación psicomotriz que presenta dos caras complementarias.

En esta línea de trabajo, intenté elaborar una noción de Psicomotricidad que abarcara a las diversas orientaciones psicomotrices. Puede verse (Muniáin, 1997, 53-86; 79). Posteriormente, en la misma revista propuse la noción de PMI (Muniáin, 2001, 39-65; 61). En dichos artículos, amplios y concisos, se puede encontrar la descripción esquemática del proceso seguido para desembocar en esas definiciones y su fundamentación.

El empeño inicial de quien escribe fue, pues, clarificar el marco común de la Psicomotricidad. Tras un estudio prolijo de cuantas definiciones encontré sobre la Psicomotricidad, aparecían en el acerbo común las siguientes ideas básicas:

- concepto de niño y de educación enmarcados en los de la Escuela Nueva;
- principio filosófico, psicológico, etc., de la unidad del ser humano;
- el movimiento y/o el cuerpo como especificidad de la Psicomotricidad;
- carácter mediacional (instrumental) del cuerpo y/o el movimiento: para adquirir el esquema corporal (conocimiento y control: PMC), o para vivir una relación y una vida afectiva sanas y equilibradas (PMA);
- centralidad del concepto de globalidad como característica del niño y de la acción educativa;
- centralidad de los aspectos actitudinales;
- metodología paidocéntrica y de mediación corporal (Muniáin, 1997, 79).

Propuse en consecuencia una definición de Psicomotricidad educativa que pudiera dibujar la casa común de los psicomotricistas. Con dos modalidades: descriptiva y sintética:

- *Noción descriptiva de Psicomotricidad educativa*: es una disciplina educativa, concebida como diálogo, que considera al ser humano como unidad psicosomática, y que actúa sobre su *globalidad por medio del cuerpo y/o del movimiento*, en el ámbito de una relación cálida y descentrada, de mediación corporal, mediante *métodos paidocéntricos*, con el fin de contribuir a su desarrollo integral.

- *Noción sintética de Psicomotricidad educativa*: disciplina educativa que actúa sobre la *globalidad* del ser humano *mediante* el *cuerpo* y/o el *movimiento*, con métodos *paidocéntricos* (Muniáin, 1997, 79).

Ambas definiciones contienen una diferencia respecto al original: se corrige un error de transcripción: se cambia totalidad por globalidad.

Recientemente he reparado en una definición de Psicomotricidad de Ajuriaguerra y Soubiran, propuesta ya en 1959: «Técnica que con el concurso del cuerpo y del movimiento se dirige al ser humano en su totalidad». Las coincidencias en elementos básicos de ambas nociones es llamativa.

Pienso que el núcleo de la noción sirve para definir también la Psicomotricidad reeducativa y la terapéutica. Puede haber diferencias en su objetivo final: quizá «desarrollo posible» en vez de integral, etc. La definición propuesta se refiere a la Psicomotricidad educativa, porque desde ella se ha realizado todo el proceso de elaboración de la noción: por respeto a las otras modalidades de Psicomotricidad, desde las que se pudiera aportar precisiones, modificaciones, etc., a esta noción.

Descendiendo al terreno de la práctica educativa, nos encontramos con dos orientaciones de Psicomotricidad plenamente consolidadas: la PMA, predominante entre los especialistas en Psicomotricidad, y la PMC, en cuyo marco más o menos explícito, podría encuadrarse de algún modo el trabajo educativo psicomotriz del maestro no especializado. Y entre otros modelos posibles, el de la PMI. Establecer los perfiles nocionales de las tendencias psicomotrices es clarificar la actuación psicomotriz como práctica educativa y como profesión.

4.- La integración ¿una apropiación indebida por parte de la PMI?

Quede claro que al referirnos a la PMI, estamos hablando de Psicomotricidad educativa. Joaquín Serrabona, que me ha acompañado en el proceso de elaboración de la PMI desde su inicio, y que es organizador, director y propulsor del postgrado de PMI, está trabajando actualmente en la aclimatación de la PMI a otros campos de la Psicomotricidad.

Núria Franc considera indebida la apropiación del vocablo «integración» por parte de la Psicomotricidad de Integración. Tratemos de aclarar este aspecto.

4.1.- Niveles de integración personal

La integración se realiza a nivel personal, didáctico y conceptual:

- a. *La integración personal es inevitable*. Los procesos de integración son universales. El psicomotricista, el educador, integra siempre mediante procesos cognitivos, afectivos, vitales, pedagógicos. A cualquiera de esos niveles, existe una posición inicial, un choque, ampliación o confirmación de la posición inicial con una situación, hecho o idea nuevos; y, posteriormente, una integración de ambas posiciones: por rechazo de la posición nueva o de la anterior, por asunción, total o parcial de la posición media, etc.
- b. *En la práctica educativa* el proceso de integración es claro, sobre todo en la fase de aprendizaje del oficio. El educador va adaptando sus propuestas a la respuesta del medio (niños, escuela), en procesos ininterrumpidos de integración.

- c. *Integración conceptual*: la lectura y el estudio permanentes es otro tema. Quizá, en el educador común, el estudio permanente no es lo habitual. Sin embargo, hay una predisposición receptiva a la integración presentada como síntesis de elementos positivos de diversas orientaciones pedagógicas, y en concreto, psicomotrices.
- d. *Las diferencias entre los procesos personales de integración* están en qué se integra (contenidos), en cómo se integra (actitud, metodología, idiosincrasia), en la fase previa (biografía y bagaje del educador), y en el punto de llegada (resultados), entre otras variables.

Los procesos de integración están, pues, presentes en todo psicomotricista. Pero esto no indica que su Psicomotricidad esté fundamentada o ubicada en un *marco nocional* de integración. Lo describí hace años: «el psicomotricista neófito asume uno de los modelos o estilos propuestos por Lapierre, Aucouturier, Soubiran, Vayer, Le Boulch... Paulatinamente irá atenuando, resaltando, dosificando, modificando, quizá introduciendo o eliminando elementos o aspectos del estilo o modelo elegido. Un proceso generado en la interacción múltiple del medio escolar (niños, compañeros, estructuras escolares...) con la idiosincrasia personal; y al ritmo alterno, indisoluble, interactuante, de acción-reflexión, reflexión-acción; la reflexión surgida de la lectura de textos sobre el niño, y ante todo del libro del niño, de la práctica educativa cotidiana. Todo educador, todo psicomotricista, sigue este proceso de interacción, de síntesis y de integración, en el cañamazo, inevitable, de su singular peripecia vital. Al cabo de una evolución que el tiempo madura, el psicomotricista puede percibirse dentro del modelo inicial, en el itinerario trazado, transitando ahora con una cadencia propia, con un tempo más o menos diferenciado, con un paso característico. O puede sentirse fuera del modelo inicial, siguiendo un itinerario diferente» (Muniáin, 1998; documento inédito).

4.2.- Integración como marco nocional y didáctico

Mientras la actividad educativa y la reflexión han colocado a un psicomotricista extramuros del modelo inicial, y más a partir de tomar consciencia de esa situación, ha ido construyendo otra vía, diferente en un determinado sentido. Una vía básicamente personal. O, al mismo tiempo, un proceso de fundamentación conceptual, hasta formar un corpus nocional propio, reflejado en un modo consecuente de realizar la sesión. Este nuevo cuerpo psicomotriz se pone en práctica en las escuelas, se enseña en alguna institución universitaria, y se publica en algún medio de comunicación.

Este ha sido el caso de la PMI. El proceso de orientación explícita como psicomotricidad de integración se inició hace 25 años, en la práctica de la Psicomotricidad educativa y reeducativa (escuelas de Terrassa, Barcelona) y en la reflexión personal. Hace 16 años se iniciaron los cursos anuales de formación de especialistas en esta orientación psicomotriz, organizados y dirigidos por Joaquín Serrabona, en el I.C.S.E (Barcelona), dependiente de la universidad de Salamanca. Al año siguiente, en ese marco, denominé «Psicomotricidad de integración» a ese modo de concebir y realizar psicomotricidad, y como tal se ha impartido ininterrumpidamente hasta hoy. El primer bosquejo nocional se publicó hace nueve años, bajo el título «Psicomotricidad de integración», en la revista Guix. Desde hace varios años se imparte en la Universidad Ramón Llull (Barcelona), como curso anual de especialización en Psicomotricidad para postgraduados.

El marco conceptual, concretado en una práctica educativa, con principios y metodología propios, es lo que determina y explica las peculiaridades de las orientaciones psicomotrices. En cada marco se realiza la integración personal, inevitable para todo psicomotricista. El psicomotricista realiza procesos de integración en el marco de la PMA (Lapierre y Aucouturier y sus escuelas); en el marco de la PMC (Vayer, Le Boulch); o en cualquier otro marco posible, y en concreto en el marco de la PMI. Pero en la PMI *el marco es la integración*. Parte de la percepción de los procesos de integración que el niño realiza en la actividad motriz. Y en la constatación de que en el movimiento, integra todas las dimensiones de la persona. Está constituido por principios, concepción pedagógica, contenidos y metodología de integración. La PMI es una manera diferenciada de concebir y realizar la Psicomotricidad. Intenta bosquejar la fundamentación explícita de un marco conceptual y práctico para los procesos de integración que acaecen en la reflexión y en la práctica educativa de cualquier psicomotricista.

4.3.- Punto central equidistante

Si concebimos a la PMC y la PMA como dos polaridades, hay un lugar lógico intermedio, que pudiera ser ocupado por diferentes modalidades intermedias de concebir y hacer Psicomotricidad. Los testimonios en cuanto a enunciar la conveniencia de la integración en ese punto central, y de realizar integraciones parciales de disciplinas, son expresivos y numerosos entre los psicomotricistas (Le Boulch, 1986, 36; 176; 190; Castro, 1986, 71-80; 1987, 8-9; Castro/Manso, 1988, 18; Llorca, 1991, 85-91; Constant/Calza, 1991, VII; Calmels, 1991, 112; Rabadán/Vicente, 1992, 34-36). Se habla de psicomotricidad integradora, etc. Existe, pues, todo un ámbito de integración en la Psicomotricidad. Sin embargo, no he encontrado una elaboración sistemática de esta posición; *el desarrollo sistemático de una psicomotricidad de integración, con su marco nocional y práctico centrado en la integración*.

4.4.- Los procesos de integración considerados en la PMI son básicos y abarcan a todo el proceso educativo

Integración entre motricidad tónica y clónica, espontánea y propuesta, primitiva y de control; de todas las dimensiones de la persona; de polaridades pedagógicas básicas: *dúcere* y *edúcere*, naturaleza y cultura, individuo y sociedad, niño y educador como sujetos, programa del niño y programa del educador, deseo del niño y deseo del educador; principio de placer y principio de realidad (Freud, A., 1993, 627; Freud, S., 1993, 40, 275); entre proyecto del educador y proyecto del niño; entre las instancias del yo (Freud, S., 1993, 35); entre fusión/identidad; entre contenidos (cognitivo/conativos y afectivo/relacionales); entre procesos y contenidos, asimilación y acomodación; entre procesos sociales y desarrollo individual; entre objetivos: expresivos, generales, y didácticos; entre actividades y situaciones, globales y operacionales; entre la iniciativa del niño y la del educador; entre globalidad y diferenciación; entre dimensión individual y social en la sesión, etc.

4.5.- La integración en PMI

Aquí se indicará cómo la PMI ocupa ese lugar entre la PMA y la PMC; y si realmente es un punto intermedio entre ambas, o se trata de otro tipo de realidad. Siempre en referencia al análisis de las posiciones de la Psicomotricidad de Lapierre y Aucoutu-

rier, se muestra un marco nocional y didáctico alternativo de psicomotricidad educativa.

5.- Diferencias en proposiciones similares (Muniáin y Muniáin, 2002, 114-116; Muniáin y Muniáin, 2003, 54 y ss.).

En las definiciones más generales, de educación, de Psicomotricidad, etc., puede haber similitud. En su sentido, su importancia relativa, su amplitud y jerarquización, su puesta en práctica, es donde se encuentran las diferencias. Conviene, pues, analizar los principios enunciados, y comprobar si coinciden con los principios realmente operantes; si existe congruencia entre principios, los enunciados, y los practicados; y si su traducción a la práctica educativa es congruente.

Se puede convenir en la siguiente afirmación genérica, principalmente en cuanto a la práctica psicomotriz: los psicomotricistas provenientes de cualquier orientación intentamos «una intervención que integre en torno a la dimensión motriz de la persona su unidad y globalidad, todas sus dimensiones» (Franc, 2003, 7). Sin embargo, ya como mero enunciado, se pueden realizar notables puntualizaciones:

- a) Más que en torno a la dimensión motriz, muchos psicomotricistas se organizan en torno al cuerpo, principalmente los encuadrados en la PMA.
- b) Cuando se habla de motricidad unos psicomotricistas piensan en el movimiento consciente y voluntario (PMC); otros, en el movimiento tónico y espontáneo (PMA).
- c) Los conceptos de unidad y globalidad requieren precisiones profundas. ¿Globalidad como totalidad? ¿Globalidad sensoriomotriz? ¿Unidad indiferenciada? ¿Unidad estructurada?
- d) El concepto de globalidad de la persona de la PMI difiere profundamente del de la PMC y del de la PMA.
- e) La práctica educativa consiguiente, la sesión, es muy diferente.
- f) El trasfondo nocional (Filosofía, Pedagogía, etc.) son diferentes.
- g) La PMA ¿contempla la dimensión conativa? ¿La dimensión ética? ¿La motricidad de dominio y de control?
- h) Sus metodologías difieren notablemente.

Si se leen las abundantes citas de nuestros artículos sobre Lapierre y Aucouturier, puede resultar interesante comprobar hasta dónde llegan las similitudes en los enunciados generales entre la PMC y la PMA, y las diferencias en el modo de entenderlos y de traducirlos a la práctica educativa (Muniáin y Muniáin, 2002, 72-80).

II.- APORTACIONES DE LAPIERRE Y AUCOUTURIER

Las obras de Lapierre y Aucouturier ofrecen aportaciones sustanciales para la Psicomotricidad (Muniáin y Muniáin 2003, 84); pero no aparecen organizadas en una exposición sistemática formal como marco conceptual. Hay que deducirlo, y organizarlo. Ha sido uno de los intentos de los dos artículos a los que se alude. Lapierre y Aucouturier presentan, sí, numerosos trazos sobre práctica psicomotriz, de gran riqueza e importancia. No es objetivo del presente artículo estudiar las aportaciones de ambos autores. Al menos, conviene enunciar sus aportaciones, y acentuar

su importancia básica. Aucouturier y otros (1985) elaboran una síntesis, que apenas ahonda en la fundamentación conceptual, por más que lo afirman; destacando sus principios y prácticas de acción. Muchos de los elementos centrales de esa síntesis, tanto conceptuales como prácticos, son comunes a Lapierre.

Son aportaciones básicas de Lapierre y Aucouturier las siguientes:

1. Creación de un modelo y una escuela de Psicomotricidad de gran influjo, predominante entre especialistas de nuestro medio.
2. Reflexiones estimulantes para cualquier orientación psicomotriz.
3. Revitalización posible de la Pedagogía real si incorpora a la escuela aportaciones nocionales y metodológicas valiosas de la Escuela nueva, del Psicoanálisis y de postulados rogerianos llevada a cabo por Lapierre y Aucouturier.
4. Incorporación a la educación real, concretada en praxis psicomotriz, de las dimensiones relacional, afectiva y fantasmática (Muniáin y Muniáin 2003, 16-26).
5. Algunos principios, no sistematizados, de marco nocional. En Aucouturier y otros (1985, 38-55) se concretan en:
 - rechazo del *transfert* psicoanalítico, y adscripción a los postulados de Rogers («actitud de comprensión»);
 - constatación de que la compulsión de repetición no sólo puede ser tratada a través de la rememoración, y cómo realizarla;
 - sistema de actitudes del educador, que más bien pertenece a la formación personal y práctica.
6. Exposición del proceso de formación personal de psicomotricistas, con incidencia en lo relacional, afectivo y fantasmático (Aucouturier y otros, 1985, 57-80).
7. Excelente planificación de formación «didáctica» (práctica) (Aucouturier y otros, 1985, 81-117).
8. Concreción del sistema de actitudes (entre lo personal y lo didáctico) (Aucouturier y otros, 1985, 43-51; 98-99):
 - escucha del niño gracias a la empatía tónica;
 - símbolo de ley que infunde seguridad;
 - compañero simbólico.
9. En Aucouturier y otros (1985, 169-235) hay una amplia descripción sobre tecnicidad respecto a:
 - establecimiento del placer sensoriomotor;
 - tratamiento de las producciones agresivas (también de la inhibición);
 - tratamiento de las producciones fantasmáticas;
 - tratamiento de las formas compulsivas (51-55).
10. Actitud de investigación continua, de observación y de reflexión.

El núcleo de muchas de esas aportaciones de Lapierre y Aucouturier son válidas para cualquier psicomotricista.

III. CUESTIONAMIENTOS Y ALTERNATIVAS A DIVERSOS CONTENIDOS DE LA PSICOMOTRICIDAD DE LAPIERRE Y AUCOUTURIER

Todo educador llega a la Psicomotricidad con su bagaje: vivencial, nocional, educacional, actitudinal... Este educador cargaba, por su parte, con un buen hatillo de años, y había practicado psicomotricidad en la línea de Loudes (dos cursos anuales de un mes con el autor), incorporando aportaciones de los Lapierre y Aucouturier de «Contrastes». En ese marco psicomotriz (PMC), el niño expresaba dos tipos de realidades:

- a) deseo y placer en la motricidad de dominio y de control;
- b) necesidades de otro tipo (motricidad espontánea y tónica, contacto corporal, vivencias fastasmáticas, etc.), no atendidas específicamente.

1.- Dudas y objeciones iniciales

La formación multianual en la Escuela de Aucouturier (Barcelona), supuso un gran enriquecimiento. Surgieron también, desde el comienzo, cuestionamientos y dudas:

- a) ¿por qué no programar?
- b) ¿por qué partir siempre de la iniciativa y del deseo del niño?
- c) ¿por qué formular únicamente tres macro-objetivos?
- d) ¿por qué organizar siempre la sesión en tres espacios (posteriormente en dos)?
- e) ¿por qué, si se pretende la globalidad, se privilegian tan marcadamente las dimensiones afectiva, relacional y fantasmática?

En la PMA, al parecer, se respondía a las necesidades afectivas y relacionales del niño, pero no a la dimensión conativa, no suficientemente a la cognitiva, ni específicamente a la social.

Lo que eran dudas iniciales, fueron ahondándose y ampliándose con el sucederse de las sesiones, la lectura y la reflexión.

2.- Percepción de la realidad

No quedaba otro camino: *practicar la Psicomotricidad*, con la guía de las grandes aportaciones de Lapierre y Aucouturier, atendiendo al mismo tiempo a esos puntos vidriosos indicados y a las experiencias psicomotrices previas.

Así, pronto, se llegó a la encrucijada:

- A) *el niño que se expresaba en la sesión no era el niño que percibían y presentaban Lapierre y Aucouturier;*
- B) *la interacción percibida en el acto educativo difería de la que tenían Lapierre y Aucouturier.*

Desarrollando esta primera doble constatación:

A. El niño y la motricidad

A1) Amplitud de la motricidad:

1. *El niño disfrutaba con los circuitos (motricidad clónica voluntaria).* No era una novedad, tras practicar la PMC; pero confirmaba lo percibido en ese marco nocional.
 - a: el niño deseaba realizar motricidad clónica de esfuerzo;
 - b: el niño disfrutaba realizando esa motricidad.
2. *El niño disfrutaba cayendo, tirándose, siendo tirado, etc., sobre la gomaespuma:*
 - a: deseaba experimentar la motricidad tónica, primitiva;
 - b: sentía placer en ello.
3. *El interés y la efectividad crecían si en la sesión aparecían explícitamente ambos tipos de motricidad.*

Anotaciones a los puntos precedentes: Muniáin y Muniáin (2003, 26-2; 30-42)

** Lapierre y Aucouturier, en cambio:*

- Sólo atienden a la motricidad tónica y a la clónica espontánea: «nos hemos fijado solamente en las actividades motrices espontáneas» y las tónicas (Aucouturier y otros, 1985, 183; 169; Lapierre y Aucouturier, 1977, 41).
- Sólo consideran en el movimiento clónico el placer tónico-emocional: «todas las actividades motrices del niño (las clónicas) vividas por el placer del movimiento, son sólo la prolongación de actividades motrices que priman el dominio propioceptivo y la estimulación tónico-emocional» (Aucouturier y otros, 1985, 169-170; ver Muniáin y Muniáin 2003, 30-32).
- *Sólo les interesaban los movimientos espontáneos*, «toda vez que son la única expresión verdadera del niño» (Lapierre y Aucouturier, 1977, 41).
- *Cuando hablan de placer motriz, se refieren al placer sensomotor, arcaico* (Aucouturier y otros, 1985, 179), *unido a la globalidad* (Aucouturier y otros, 1985, 169).

Inferencias de A1:

1. *El niño desea y disfruta con la motricidad total: espontánea y de dominio.*
2. *El niño era sujeto activo:* corregía la actuación unilateral del educador; ponía afectividad en la PMC y dominio y control en la PMA.
3. *El marco conceptual y la sesión han de contemplar la motricidad total: motricidad tónica (tónica, postural y gestual); y la motricidad de dominio y control. Con equilibrio entre ambas.*

4. *La dimensión motriz es una realidad sustantiva en el ser humano. No puede convertirse en instrumento para desarrollar otras dimensiones de la persona.*

Anotaciones a los puntos precedentes:

4. La concepción o utilización instrumental de una dimensión de la persona para desarrollar otras implica una jerarquización, impensable en un organismo, y contradictorio con el principio de globalidad funcional (AA.VV., 1993, 56).

** Lapierre y Aucouturier, en cambio:*

- No consideran toda la motricidad: (ver Muniáin y Muniáin, 2003, 26-28; la conciben y trabajan, ante todo, como expresión (Lapierre y Aucouturier, 1977, 122; Aucouturier y otros, 1985, 115).
- «Trabajamos a nivel de un cambio tónico en el que se halla implicado nuestro cuerpo» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 22). Les interesa lo tónico unido a lo afectivo y emocional (Lapierre y Aucouturier, 1980, 149).
- Sólo la motricidad tónica, primitiva, y la clónica espontánea (Lapierre y Aucouturier 1977, 41).
- No prevé ninguna acción del educador para conseguir la totalidad de la motricidad ni el equilibrio entre lo tónico y lo clónico; lo espontáneo y lo propuesto.
- Se centran en el placer sensomotriz: «El placer sensomotriz debe reconocerse como plataforma, como camino real del cambio en el niño» (Lapierre y Aucouturier, 1982, 169).
- «El placer sensomotriz... es la clave que vuelca al niño hacia una vivencia positiva de sí mismo...» (Aucouturier y otros, 1985, 222).
- Por eso «el psicomotricista es el especialista... del placer sensomotriz» (Aucouturier y otros, 1985, 172).
- Manifiestan una concepción instrumental del movimiento: el movimiento es un medio para incidir sobre la relación y la afectividad (Lapierre en Maudire, 1988, 9).

A2) Dimensiones de la persona EN la motricidad:

1. El niño expresaba la dimensión conativa:

- a. tenía necesidad/deseo de realizar cosas difíciles: pulsión de dominio, y voluntad consciente e inconsciente de crecer.
- b. sentía placer ante la dificultad superable.

2. El niño expresaba las dimensiones afectiva, relacional, fantasmática:

- a. tenía necesidad/deseo de fusionarse y separarse, de relacionarse tónicamente;
- b. sentía placer/temor ante esas situaciones: caer, ser tirado, girar, dejarse llevar, oponerse, abandonarse, contactar corporalmente...

3. *En la motricidad total se manifiesta la totalidad de las dimensiones de la persona.*

- La *motricidad total* lo implica todo: vida inicial (Wallon, 1984, 11); expresión global primera: tónica, postural, gestual (Ajuriaguerra y Angelergues, 1993, 11). Une desde el principio supervivencia y comunicación (Ajuriaguerra, 1993, 15-16); es la primera relación tónico-emocional y la primera comunicación: en el diálogo tónico y en la postura, y posteriormente en el gesto (Ajuriaguerra y Angelergues 1993, 2; 8; 12); es espacio fusional de continente/contenido indisociados (Ajuriaguerra, 1993, 15); simbiosis de acomodación y asimilación adulto/bebé (Ajuriaguerra y Angelergues, 1993, 13); es constitutiva de la autoconstrucción en el otro (Ajuriaguerra y Angelergues, 1993, 15-16) y primera socialización; primer conocimiento (Wallon, 1984, 128); implica el espacio (Wallon, 1984, 124), y el tiempo; hace posibles y sostiene todas las praxias o habilidades motrices, la actuación y el dominio y adaptación del medio.
- *EN la motricidad, se expresan y trabajan todas las dimensiones de la persona* (ver Muniáin y Muniáin 2003, 39-46).

* *Lapierre y Aucouturier, en cambio:*

- No contemplan la dimensión conativa: incluso la consideran artificial: «el deseo de sobresalir, es decir, de valorizarse a los ojos del adulto; el temor al fracaso, es decir, la desvalorización» (Lapierre y Aucouturier, 1977, 34). Y minusvaloran la dimensión cognitiva.
- Predomina lo afectivo y fantasmático: es un «principio general la primacía de lo afectivo sobre lo racional, de lo inconsciente sobre lo consciente» (Lapierre y Aucouturier, 1977, 31-32); su psicomotricidad «está basada en la dimensión fantasmática del cuerpo y del actuar» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 61; ver Muniáin y Muniáin 2002, 87 y ss.) «La originalidad... de la Psicomotricidad se basa en una problemática corporal que aprehende directamente el cuerpo en su hacer y su expresión tónico-afectiva y tónico-emocional» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 149). Se interesan por la afectividad primigenia ligada al tono (Lapierre y Aucouturier, 1977, 37-38).

Inferencias de A2:

1. *El marco conceptual y la sesión ha de contemplar específicamente la dimensión conativa y la dimensión afectiva.*
2. *Considerar y trabajar específicamente cada dimensión de la persona incrementa el interés y la eficacia.*
3. *Se ha de intentar el equilibrio entre las dimensiones de la persona.*
4. *La dificultad suficiente es un criterio básico de interés y de eficacia («dificultad óptima», Famose, 1992, 23 y ss.).*

Anotaciones a los puntos precedentes:

2. Así expresada, la frase es una mera afirmación. Como todos los enunciados básicos de la PMI, lo que se afirma puede experimentarse en la acción educativa.

3. Privilegiar una dimensión implica minusvalorar otras (Palacios, 1984, 129).
4. Dinamizar el circuito cuando pierde interés, acción educativa prevista en la psicomotricidad de Aucouturier, consiste en introducir puntos de dificultad; cuando estos no existían, el interés por el circuito desaparecía.

* *Lapierre y Aucouturier, en cambio:* parten y se centran en el placer motriz inmediato y espontáneo. No en la motricidad voluntaria que requiere esfuerzo.

También Freud distaba mucho de estas posiciones de Lapierre y Aucouturier respecto al placer y a lo conativo:

- a. *hay un principio de realidad, una necesidad, «más allá del principio de placer»,* revolución copernicana en el pensamiento freudiano a partir de 1920, fraguada precisamente en la observación del juego infantil (Freud, 1920, 280-284).
- b. *El niño se enfrenta lúdicamente a situaciones/recuerdos dolorosos sin coacción exterior, por «instinto de dominio», o por «impulso vengativo»* (Freud, 1930, 283).
- c. *El «deseo dominante de esta edad(es): el de ser grandes y poder hacer lo que los mayores»* (Freud, 1920, 283)
- d. *El placer tiene límites intrínsecos;* el placer afectivo, que sucede al inicial placer instintivo, requiere renunciaciones al instinto; el placer afectivo, primero gratuito, requiere luego contraprestaciones; la satisfacción inicial «total», se parcializa; aunque exista el remanente de seguridad (por la experiencia del afecto recibido), el deseo más profundo es un deseo de otro, que no es un objeto, sino un deseo deseante, autónomo, centrado en sí mismo, incontrolable, etc.
- e. *El fin del psicoanálisis es el tránsito del principio de placer al de realidad* (Freud, 1923, 591); la desecación del Ello (como la del lago Zuiderzee) para los cultivos del yo (Freud, 1933, 623 y 633).
- f. *La educación tiene el mismo fin* (Freud, 1933, 635).
- g. *Freud señala la doble vertiente de la motricidad infantil:* el placer que produce y su connotación de dominio sobre el otro. La asocia al «yo, que integra la conciencia, la cual domina el acceso a la motilidad» (1923, 552).
- h. *En su pensamiento más evolucionado, concibe la educación como equilibrio entre permisividad y represión* (1932, XXII, 36-38).
- i. El pensamiento de Freud, pues, está más próximo al de un asceta laico que a un adalid de la espontaneidad o del placer primitivo. «El Psicoanálisis se creó para que el hombre fuera capaz de aceptar la naturaleza problemática de la vida sin ser vencido por ella o sin caer en la evasión. Freud afirmó que el hombre sólo es capaz de extraer sentido a la existencia luchando valientemente contra lo que parecen

abrumadoras fuerzas superiores» (Bettelheim, 1983, 15). La vía hacia la constitución de la persona es una autopista de doble trazado; el del placer (instintivo y de dominio), y el del esfuerzo (frustración, ambivalencias, fragmentación, etc.).

Por otro lado, los límites intramotrices no son tan nítidos. En las actividades de placer motriz primitivo, pronto se introducen manifestaciones de dominio y competencia (equilibrio entre los cojines, etc.); y estas, producen placer intenso, que en una evolución espontánea, desemboca en el placer primitivo

Inferencias de A1 y A2:

1. *El niño se desglobaliza:*. En la motricidad, principalmente en la de dominio y control, y con la dimensión conativa, el niño, siendo global, se desglobaliza. La fuerza de la desglobalización es creciente, y de intensidad superior a la de la globalidad.
2. *Al desglobalizarse, el niño avanza hacia la unidad estructurada, hacia la totalidad sistémica, u organísmica; con equilibrio entre sus dimensiones básicas. Desglobalizarse es construir la unidad estructurada, sistémica (en algún sentido, organísmica).*
3. *Lo voluntario (esfuerzo hacia el crecimiento) es espontáneo y natural en el niño.*
4. *Existe un proceso de integración.* Lo que sucede en el niño, en tensión continua, es, ante todo, un proceso de integración. Integra la *motricidad tónica y la motricidad voluntaria; la dimensión afectiva y la dimensión conativa.*

Notas a la Globalidad:

- La globalidad: es un tema central en la Pedagogía, en la Psicología sobre el niño, etc. (ver Muniáin y Muniáin, 2002, 102-108). La PMI revisa el concepto de globalidad.
- Mantener al niño en la globalidad, proponerle única o fundamentalmente actividades y situaciones globales es dificultar su proceso evolutivo.
- Cada paso en la desglobalización y diferenciación posibilita y fomenta un avance hacia la unificación en la totalidad. «Cada progreso en la especialización responde a un progreso en la unificación que tienen también sus órganos» (Wallon, 1925).
- Por otro lado, cada parte del sistema actúa organizadamente, en interacción equilibrada. «Es, pues, imposible imaginar la actividad de un sistema sin que intervengan los otros, y todavía más difícil dividir un sistema en partes independientes» (Wallon, 1925).
- Conviene recordar que el equilibrio sistémico se opone al instrumentalismo, en el cual, una parte del todo se utiliza como medio, como ayuda, para potenciar otras dimensiones de la persona, colocándolas a su servicio.

- La desglobalización no es definir al niño por su carencia. Que el niño se desglobaliza equivale a decir que el niño se estructura.

El niño se caracteriza mejor mediante el término desglobalización que con el imperante de globalidad. La desglobalización implica que el niño es global, y acentúa lo que es más fuerte en él, lo que define su evolución: la desglobalización. La globalidad es una foto cosificadora, que refleja sólo una posición estática; una foto distorsionada, pues no descubre la realidad básica del niño: su proceso de desglobalización; una foto fija, que no expresa la enorme diferencia en cuanto a la globalidad de un niño de tres, o de cuatro o de cinco años. *No es acertado decir que el niño es global a no ser que a su lado, y a un nivel superior de importancia evolutiva, se contemple la desglobalización.* Las consecuencias de este postulado son decisivas. No es momento de desarrollarlas. *El educador pone trabas a la evolución del niño si sólo propone situaciones globales o si únicamente dicta actividades diferenciadas.* El proceso evolutivo va transformando la realidad infantil indiferenciada (globalidad), en sistema estructurado (totalidad) (un panorama sintético sobre el tema puede verse en Muniáin y Muniáin, 2002, 102-108; también en Muniáin, 2001, 44-46).

* *Para Lapierre y Aucouturier, en cambio:*

- *Globalidad:* es tan básica que Psicomotricidad se identifica con globalidad: «cuando hablamos de psicomotricidad, estamos considerando primordialmente la globalidad del ser humano» (Aucouturier y otros, 1985, 22; ver Muniáin y Muniáin, 2002, 102-107).
- *Sólo lo natural es espontáneo: lo voluntario es artificial* (Lapierre y Aucouturier, 1977, 34).

B. Respetto a la interacción educativa EN la motricidad

El interés por la calidad de la relación, se asuma o no a Rogers, es común a todo educador. Por lo tanto, se consideran aquí los hechos que observa la PMI respecto al marco relacional, a la interacción: el ámbito en que se vive esa relación: propositividad y espontaneidad o sólo espontaneidad (B1) y la estructura de la sesión y los procedimientos mediante los que se cultiva (B2).

B1) Ámbito de la vivencia de la relación:

1. *La propuesta de situaciones/actividades motrices específicas por parte del educador, no dificulta la relación si se equilibra adecuadamente con las globales.*
2. *La motricidad espontánea, abre ámbitos propios y profundos a la interacción.*
3. *La relación se vive en los contenidos sobre cada dimensión, sobre la totalidad.*
4. *Existen limitaciones en la práctica de la espontaneidad.*

Anotaciones a los puntos precedentes:

1. *La alternancia en la iniciativa de la acción*, más bien incrementa la relación, la hace más completa. la dinamiza, abre campos a la creatividad, fomenta el aprecio y el reconocimiento mutuos, estimula el crecimiento. Es un hecho a demostrar, al alcance del psicomotricista.
4. No todos los niños van al circuito (o participan con gusto, inicialmente, de la propuesta de motricidad de control); ni todos van al montón de cojines, ni disfrutan con el contacto corporal ni con la motricidad primitiva. Con frecuencia se abstienen en ambos extremos quienes más lo necesitan.

* *Lapierre y Aucouturier, en cambio:*

- Excluyen toda propuesta directa de actividades: «Nosotros trabajamos... a nivel del mismo cuerpo, en la espontaneidad primitiva de sus reacciones» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 22)
- *Sólo proponen situaciones globales (Aucouturier) o ninguna situación fija (Lapierre).*

Inferencias de B1:

1. La relación, tanto en el marco conceptual como en la sesión, se realiza tanto en la motricidad espontánea como en la motricidad propuesta.
2. La naturaleza de la motricidad espontánea va conduciendo, en PMI, a no manipular al grupo, a no intentar hacer evolucionar las situaciones grupales.

Anotaciones a los puntos precedentes:

2. *Desatada la espontaneidad*, cada niño toma su rumbo personal. Forzar actividades de grupo, reconducir la situación, etc., es quebrar ese ritmo individual.

* *Para Lapierre y Aucouturier, en cambio:*

La espontaneidad se transforma en una finalidad: «el 'hacer cualquier cosa' toma un sentido, una significación, que es más una finalidad» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 11) (bajo el enfoque del contacto directo de la actividad motriz espontánea con el inconsciente).

B2) Procedimientos y observaciones para la relación:

1. *En sus propuestas directas y sobre todo en su actividad espontánea el niño crea espacios múltiples y realiza actividades variadas.*
2. *La PMI recoge, amplía y generaliza esas situaciones y actividades más queridas para el niño. Y se las propone en la parte correspondiente de la sesión. La relación se establece en ese ámbito.*
3. *En la motricidad espontánea, se abstiene de encauzar hacia cualquier espacio, situación o actividad.*
4. *La directividad como «orientar hacia» es consustancial a la educación. Organizar el espacio o donar objetos es manipular al niño.*

5. *La delimitación de espacios no limita necesariamente las vivencias del niño.*

6. *El niño entero está en cada espacio.*

Anotaciones a los puntos precedentes:

1. *La observación de la realidad educativa psicomotriz puede confirmarlo.*
2. Ver «Organizadores» (Muniáin y Muniáin, 2003, 75-79).
3. La espontaneidad *del niño* rebasa el marco fijo de los tres espacios. Se llega a la espontaneidad del niño proponiendo situaciones y escenarios diversos. *El marco tripartito* es un recurso didáctico para el educador, más que reflejo del itinerario evolutivo del niño; y si se mantiene siempre fijo, puede resultar adultocéntrico, antiglobal. Hay otros espacios vitales para el niño: la *casa*, ante todo. Convendría ir presentándolos progresivamente. La ruptura adultocéntrica de la realidad se agudiza si en los tres espacios se intenta reproducir o fijar el itinerario evolutivo; lo sensoriomotor, lo simbólico, lo racional y descentrado.
4. *La dirección es consustancial a la educación:* orientación hacia donde el niño tiene que ir, según la mente del educador: hacia el control, hacia la espontaneidad, o en ambas direcciones, equilibradamente. En PMA el psicomotricista impone al niño, *siempre*, el espacio (los tres espacios); impone al niño, *siempre*, la espontaneidad (partir siempre de ella); impone al niño, *siempre*, la discrecionalidad en la selección de objetos (la dictadura del señuelo del objeto); impone, *siempre*, un itinerario educativo: la sumisión al deseo inmediato, la limitación a las propias posibilidades; impone, *siempre*, un estilo de educación diferente al que se lleva a cabo fuera de la sala; es *siempre*, el adulto quien dirige, de un modo u otro. Como en cualquier forma de Psicomotricidad a través de sus características propias.
5. *El niño crea sus espacios*, según sus vivencias; incluso si aparentemente permanece en el espacio propuesto por el educador.
6. Por otro lado, *el niño está todo en cada espacio*. En cada espacio el niño tiene vivencias motrices, tónicas, afectivas, relacionales, fantasmáticas. Por eso, conviene que el niño disponga de un tiempo con espontaneidad más honda que en la PMA, sin restricción alguna a ningún espacio o situación.

* *Lapierre y Aucouturier, en cambio:*

- Predeterminan las actividades mediante la entrega de objetos según el proyecto del educador. Aucouturier y otros (1985, 32) delimitan tres espacios. Posteriormente, dos; aquí, no habría propiamente delimitación de espacios.
- Presentan la acción educativa «sólo» sobre el espacio y los objetos como básica para la Psicomotricidad (Aucouturier y otros, 1985, 28).
- La inevitabilidad de la dirección en educación, aparece con claridad en otros textos de Lapierre y Aucouturier.

- La estrategia de la Escuela nueva (E Key, principios del s.XX) de actuar sobre el medio y no sobre el niño para no manipularlo, es un subterfugio engañoso: se le manipula, y además, con engaño: sin que el niño pueda percibirlo (Muniáin y Muniáin, 2003, 87; Muniáin, 2001, 68-69; 46-47).

Inferencias de B2:

1. Conviene proponer variados marcos didácticos: los que anidan en la mente del niño, síntesis siempre de nuestra realidad y de su fantasía. *La casa*, principalmente (ver Muniáin y otros, 2000a).
2. La propositividad supera el atolladero de la directividad/espontaneidad.
3. Hacer compatible la espontaneidad y la propuesta del educador. La propuesta abre el campo a la creatividad, fomenta la relación realista, el reconocimiento, el aprecio.
4. Contemplar la trascendencia de los espacios en la mente y afectividad del niño.

De estos hechos se deducen inferencias directas respecto a la interacción educativa.

Anotaciones a los puntos precedentes:

1. Detectar los centros de interés del niño (situaciones, espacios, actividades, etc.) es una de las facetas importantes del trabajo de investigación del educador (ver Muniáin y Muniáin, 2003, 75-79).
2. La propositividad es tema importante (ver Muniáin y Muniáin, 2003, 56-57).
3. Como cada una de las propuestas de la PMI, su aceptación es constatable en la práctica educativa.

EN CONCLUSIÓN: las diferencias en la percepción de la realidad del niño y de la realidad del acto educativo, afectan a aspectos básicos de la educación:

- a. *cómo es el niño*: deseo y placer de crecimiento en la motricidad (dimensión conativa); y deseo y placer de dejarse ir, primitivo y espontáneo;
- b. *cómo es la relación educativa*;
- c. *cómo es la motricidad para el niño*: motricidad de dominio, además de la motricidad sensoriomotriz;
- d. *dimensiones de la persona que se expresan y trabajan en la motricidad total*;
- e. *concepto de globalidad*: el niño es, ante todo, un ser que se desglobaliza; y al mismo tiempo, es un ser global en cualquier espacio;
- f. *metodología*: los hechos constatados parecen aconsejar tener presente la motricidad de dominio; y por otro lado, dar un margen mayor para la espontaneidad. La alternancia en la iniciativa es básica;

- g. *estructuras didácticas*: conveniencia de dar importancia a las situaciones y actividades, no sólo a los objetos. Flexibilizar el diálogo entre lo que pida el proyecto del educador y el proyecto del niño.

El conjunto de realidades observadas y lo que de ellas se infiere, manifiestan la necesidad de elaborar una concepción de educación que incluya al menos opciones nocionales y prácticas sobre los siguientes temas:

- a) *concepto de niño, de educador;*
- b) *interacción como sujetos, sin renunciar a ninguna de sus peculiaridades propias (coprotagonismo realista);*
- c) *contenidos y objetivos: aspectos de la motricidad, y dimensiones de la persona;*
- d) *globalidad y desglocalización;*
- e) *valores, finalidades;*
- f) *metodología.*

Esta noción de educación comporta, pues la revisión de un racimo de ciencias auxiliares de la Pedagogía.

* *En cambio para Lapierre y Aucouturier:*

La educación y las funciones del educador están determinadas por la Escuela nueva: el educador como animador (Lapierre y Aucouturier, 1977, 22), como catalizador (Aucouturier y otros, 1985, 88); su papel es poner objetos..., dejar a los niños explorar, y saber esperar a ser requerido (Lapierre y Aucouturier, 1977, 96); recibe la autoridad del grupo, no de la institución (Lapierre y Aucouturier, 1980, 11-12); un grupo cooperativo y autogestor (Lapierre y Aucouturier, 1977, 19), pues «no son los niños los que están a disposición del educador, sino a la inversa» (Lapierre y Aucouturier, 1977, 96). El educador es un sujeto que cede siempre la iniciativa en la acción.

La percepción de la realidad es fundamental en PMI. Todo su esfuerzo de conceptualización y práctica educativa está dirigido a conseguir una cercanía creciente a la realidad educativa psicomotriz.

3.- La realidad, origen y fundamento del marco de la PMI

Captar la realidad del niño y de la interacción educativa es un empeño común, al menos implícitamente, a cualquier orientación psicomotriz. Habrá, pues, que analizar esa realidad; y analizar el marco nocional y didáctico, calibrando su eficacia para el acercamiento a la realidad.

Ante la percepción tan diferente de la realidad por parte de la PMA, la PMC y la PMI, se plantea una cuestión previa crucial: ¿es posible el acceso a lo real? ¿En qué sentido?

La complejidad del tema obliga, en este momento, a limitarse al planteamiento del problema: delimitar el sentido de los términos (a y b), y establecer un postulado básico (c).

a) *Realidad exterior y realidad psíquica*: buscamos la realidad humana. Exterior (conducta) e interior (vivencias, sentimientos); consciente e inconsciente; objetiva o subjetiva; factual o imaginaria (realidad percibida, coloreada por el cristal de quien mira o por la personalidad de quien siente). La realidad del hecho (Freud pensó en un primer momento que las agresiones sexuales de la infancia de sus pacientes eran reales) o la realidad de la imaginación (posteriormente, comprendió que muchas de esas agresiones eran imaginarias, pero profundamente reales). Y también: la realidad del principio de realidad y la realidad del principio de placer, etc.

Conviene pues:

- considerar ambos tipos de realidad;
- no confundirlos;
- tener presente la profunda peculiaridad del niño respecto a la fuerza relativa de ambas realidades. El niño de parvulario percibe con frecuencia la realidad imaginaria tan real o más que la que le aportan sus sentidos;
- no olvidar la gran «amenaza» para el sentido común, la gran aportación para la Psicología y para la Pedagogía, de la inversión copernicana de Freud sobre la importancia relativa de lo consciente y lo inconsciente. Como mínimo, para tenerlo presente.

b) *Realidad percibida e interpretada*: convengamos que cualquier realidad, aun la de la Física actual (Walsh y Vaughan, 1982, 25), es percibida a través de visor de quien observa; es subjetiva, en este sentido: el sujeto observador es parte de lo observado (Bruner, 1969);

Realidad interpretada: tras la percepción diferenciada, adviene la interpretación diferente; en el marco de una teoría unitaria o preferente o multidisciplinar; intuitiva o razonada, etc.

c) *Realidad existente y captable*: A pesar de todos los filtros subjetivos, postulamos la objetividad del sujeto y la posibilidad de acceder a lo real. Ante todo, el sujeto es real; y lo que capta, no se agota en el nominalismo; aprehende la realidad, «en el filo de la navaja», evitando los extremos representacional (u objetivista) y solipsista (o «idealista»)), como dirán Maturana y Varela. Es posible establecer acuerdos, marcos, condiciones, convenciones, según los cuales puede captarse lo real.

4.- Investigación educativa

La investigación se coloca, por lo tanto, en el centro de la actividad educativa; y además, en el terreno del educador. *En el acto educativo, el profesional protagonista de su estudio es el educador.*

Se trata de investigar educacionalmente: *proyectar (con o sin hipótesis explícita concreta), practicar, observar, analizar, deducir, cuestionar o confirmar, integrar.* Es el camino para dilucidar la realidad del *acto educativo*. El itinerario que se abre ante todo educador.

La investigación, quizá preferentemente intuitiva, es trayecto seguido también por Lapierre y Aucouturier (1977b, 2; 1977a, 10-11; 15-16); y constituye una de sus aportaciones.

Es básico para llevar a cabo esa investigación, que el educador sea *sujeto conceptual*; que, conocedor de los diferentes marcos conceptuales, haya tomado una opción razonada, propia. Ese sujeto conceptual lleva a cabo el examen crítico de la práctica educativa, individualmente y/o en un grupo de educadores; un análisis autocrítico, introduciendo racionalidad y soporte teórico a la acción (Stenhouse, 1984; Elliott, 1990; Carr, 1990).

El influjo de los modelos y de las teorías consagradas o vigentes «no ha de suplantarse nunca al sujeto operativo y crítico. El modelo/paradigma no debe modificar la percepción personal» (Walsh y Vaughan, 1982, 16). Al menos de entrada. La conceptualización previa ilumina la realidad, pero ha de quedar en suspenso respecto a lo realmente observado.

Se trata de investigar el acto educativo, lo que se hace en la interacción educativa. En modo alguno se trata de un laboratorio, de validar una hipótesis ingeniosa.

Al tratarse de una realidad implicativa, en la que el sujeto no sólo está concernido como observador sino como actor, como realidad observada, una condición primordial para el éxito de la investigación es el descentramiento afectivo que posibilita la presencia interior (Muniáin y Muniáin 2003, 93-94). El descentramiento, la presencia interior, es una condición básica para la investigación educativa.

¡En la escuela se investiga con niños! Por lo tanto:

- a.- conviene, antes de actuar, profundizar en el marco conceptual, y afinar la disposición afectiva de descentramiento y presencia interior. Si es así, los cambios tenderán a ser progresivos, y no marearemos al niño y al educador.
- b.- este requisito se agudiza respecto a las dimensiones más sensibles: afectiva y fantasmática; y más aún en la psicomotricidad terapéutica.

* *Lapierre y Aucouturier, en cambio:*

- realizan cambios radicales. «Demoler para construir» (Lapierre y Aucouturier, 1977, 10). ¡Se está incidiendo sobre niños!
- En «Bruno», dicen: «Se trataba de poner a prueba, como terapia, los conceptos que habíamos extraído de nuestras experiencias educativas y «reeducativas» (Aucouturier y Lapierre 1977, 15). Aparte de las «enconadas controversias» en torno a Bruno (Aucouturier y Lapierre 1977, 15), llama la atención la «alegría» de esta opción, al menos tal como la enuncian: poner a prueba *¡conceptos!*; extraídos «*de experiencias*»; incidiendo la prueba *¡sobre un niño psicótico!* (en todo caso, gravemente alterado).

Conocemos a Lapierre, conocemos a Aucouturier; sabemos de su largo camino de estudio y experiencia, de su capacidad de intuición y comunicación, previos al vértigo de cambios «totales» sucesivos en pocos años; sabemos de los efectos positivos de su actuación hasta donde los podemos comprobar. Respetamos, por ello, su modo de pro-

ceder. Aun así, no deja de producir cierta inquietud esos cambios radicales de mentalidad y actuación psicomotriz en poco tiempo («Contrastes», «Simbología del movimiento» y «Bruno» son cercanas). El hormigueo de la inquietud se incrementa en «Bruno»; se traspasa el umbral del mundo profundo con un bagaje aparentemente insuficiente, al menos, tal como se describe.

Dejando de lado este aspecto, en el que la idiosincrasia tiene sin duda su influjo, conviene afirmar, con claridad, que ese modo de proceder no conviene en modo alguno que se generalice al común de los psicomotricistas.

Sin posibilidad de explanar ahora el tema, un guión para la investigación educativa puede ser el siguiente:

1. *Objeto de investigación:*
 - a) *cómo es el niño;*
 - b) *cómo es la relación educativa niño/educador*
2. *Proyecto o hecho/situación surgida:*
 - a) *consciente, explícito;*
 - b) *intuitivo; práxico.*
3. *Observación: qué ocurre*
 - a) *intuitiva;*
 - b) *técnica: procedimientos, registro...*
4. *Análisis: sentido causa o motivo*
 - a) *referido a marcos conceptuales;*
 - b) *intuitivo*
 - c) *implicación afectiva.*
5. *Actuación educativa:*
 - a) *con ayuda de pautas conceptuales;*
 - b) *por intuición*
 - c) *siempre idiosincrásica.*
6. *Resultados de la investigación*
 - a) *confirmación de la hipótesis o praxis;*
 - b) *cuestionamiento, refutación;*
 - c) *reflexión, estudio;*
 - d) *generalización, deducciones: integración.*
7. *Práctica educativa nueva:*
 - a) *nuevo proyecto, nueva visión intuitiva;*
 - b) *práctica renovada: lo central (integración)*
 - c) *quizá publicación.*

La PMI promueve el paso de la investigación intuitiva, presente en todo psicomotricista, a la investigación explícita, proyectada y fundamentada nocionalmente; con soporte teórico.

5.- La integración núcleo del marco conceptual de la PMI

El niño se manifiesta con una motricidad integrada. Se trata, pues, de buscar un modelo que posibilite y fomente la práctica y la investigación de los procesos de integración en el ámbito de la educación psicomotriz.

5.1.- Centralidad de los procesos de integración

- a. *Atención y búsqueda de la significación de los procesos de integración.* Los resultados de fijar la atención sobre los procesos de integración, confirman y acentúan su previsible importancia: *la integración es un proceso básico a cualquier nivel*: evolutivo (filogénesis y ontogénesis), disciplinar (entre diversas ciencias, paradigmas y modelos, y en el interior de cada una de esas realidades), y en el ámbito de la Psicomotricidad. Recordemos en éste ámbito algunos procesos de integración: integración perceptivo-motora (Maignré y Destrooper, 1982, 95); integración sensorial (Schrager, 1988, 68); la integración neurológica de los siete subsistemas jerarquizados (Fonseca, 1988, 29; Schrager, 1988; Morales, 1995; etc.), en relación con las tres unidades cerebrales de Luria (Fonseca, 1987, 84); la integración psiconeurológica creciente, desde la médula espinal hasta el encéfalo (Corraze, 1988, 17); la integración de los reflejos en el movimiento intencional (Corraze, 1988, 75), y de las subrutinas en conjuntos motrices o habilidades motrices (Corraze, 1988, 89); la integración en la formación del Esquema corporal (Clenaghan/Gallahue, 1985, 15); todo el proceso de evolución, ciertamente llamativo, de la visión comportamental de la motricidad en sus diferentes aspectos (Oña, 1994, 82; 96; 26-27; 43; 102; 119-120; 111; 124; 135; 146; 153-154; 187; 202; 295; ver Muniáin 2001, 41).
- b. *La integración podría presentarse como cierto equivalente de la equilibración piagetiana* (Lapierre y Aucouturier, 1980, 34-36; Aucouturier y otros, 1985, 143-164): situación de equilibrio (integración) –desequilibrio o ruptura– fase nueva de equilibrio superior (reequilibración, reintegración superior). Otros parentescos conceptuales parecen razonables: tesis–antítesis–síntesis (Hegel); integración entre instancias de la personalidad (Freud 1920, 40; Freud A., 1977, 108; 1984, 83). O con la asimilación, acomodación, adaptación de la biología, traducida a la Psicología por Piaget, etc.
- c. *Este proceso de integración presenta notas características claras*: es procesual, conflictual, idiosincrásico, permanente (Muniáin, 2001, 39-40), siempre creativo, etc.
- d. La PMI es un *proceso de integración, no una Psicomotricidad integradora*. La integración la realiza cada niño y cada educador: con sus fases, equilibrios parciales, búsqueda de nuevos principios y estrategias de integración. No es un proceso que selecciona conceptos o prácticas educativas de varias orientaciones psicomotrices.

5.2.- Posibilidad de un modelo holístico e interdisciplinariedad

Para algunos ese modelo de integración, aparte de no estar realizado, quizá no sea posible, pues no existe un teoría holística válida (Lapierre y Aucouturier, 1980, 60).

Descartada por hoy la posibilidad de disponer de un modelo unitario, epistemológicamente integrado, quedan varias posibilidades:

- a) Incardinar la Psicomotricidad en un modelo concreto (Lapierre y Aucouturier se encuadran en el modelo analítico, más allá de su desacuerdo sobre este aserto).
- b) Un modelo de *selección* de elementos positivos de ambas tendencias: se oye hablar de Psicomotricidad integradora.
- c) Un modelo de *centro*: una posición intermedia, de equilibrio (Quintana, 1988, 57, habla con lucidez de este tipo de modelo en referencia a la Pedagogía, etc.). Como si un aficionado al arte, mediante algún mágico proceso informático, ensamblara las imágenes de la catedral gótica y del templo egipcio; del obelisco y la aguja gótica, el Apóstol del Pórtico de la Gloria y el Kefrén de Diorita, la Sala Hipóstila de Karnak y el Claustro Gótico de la Catedral de Pamplona. Resultaría un conjunto llamativo, pero quizá pudiera quedar desvirtuado lo gótico y lo egipcio; en uno, la luz, el equilibrio, la tensión esforzada, la lógica y la alegoría, la transcendencia: *el espíritu*; en el otro, la penumbra cálida, la masa en reposo, la placidez y el deseo, el afecto: *el cuerpo*.
- d) Por fin podría optarse por un modelo interdisciplinar. Es el elegido por la PMI. Sobre la realidad del niño y de la interacción educativa, se observa y construye un plano unitario de la construcción del niño y de la relación educacional.

Más que de un modelo se trata de una actitud ante las teorías y modelos. Cada modelo se utiliza para iluminar e interpretar una parcela de la realidad, aquella en la que esté «especializado», evitando su querencia de totalidad; y no tanto para manipularla, a no ser en aspectos concretos de la totalidad, y tamizadamente. No se intenta integrar modelos o teorías. Es el «paradigma de la complejidad (Murcia, 1997, 55-56); o la ausencia de un paradigma holístico. Menos aún se pretende adherirse básicamente a un modelo, que enfoca la realidad desde un ángulo concreto: ilumina con viveza aquel aspecto de la realidad, dejando en penumbra los demás; y en consecuencia, actúa sobre esa parcela de la realidad. Ha pasado la época de los grandes modelos y teorías de los años sesenta, desbordadas por nuevas avalanchas de datos (Pérez Pereira, 1995, 243-247). «No conviene defender exageradamente un método concreto» (Joice y Weil, 1985, 486). El modelo o teoría, también, cuestiona la percepción de la realidad, y fomenta una creciente visión e interpretación crítica de la misma.

5.3.- La PMI no es un punto intermedio

El marco nocional y práctico de la PMI no es un punto intermedio. Se ha recordado el ejemplo de la espontaneidad y directividad. La PMI no parte ni se basa en una síntesis de lo que nos une, como presupone o quiere Núria Franc (2003, 6). No es un punto intermedio entre la PMC y la PMA. Es un «lugar» diferente: se fundamenta en la investigación de la realidad educativa, protagonizada por cada educador; en la observación y estímulo a los procesos de integración; en la expresividad del niño tanto de motricidad primitiva como de control; en la constatación de que EN esa motricidad total se expresan todas y cada una de las dimensiones de su persona; sin jerarquías, ni en cuanto a la motricidad, ni en cuanto a las dimensiones de la persona; con una relación de sujetos, que alterna la iniciativa en la acción; con más espontaneidad, por ejemplo, que la PMA y con tanta o mayor claridad al proponer

lo que el educador desea de la que en ocasiones emplea la PMC; una relación de sujetos que no renuncian a ninguna de sus peculiaridades; que concibe al educador no como catalizador, animador, etc., sino como coprotagonista del proceso educativo.

- a) *Respecto a su punto de partida. La PMI parte y se basa en la observación de la realidad del niño y de la vivencia mutua de la interacción niño/educador.* Diseña un marco conceptual y práctico en el que pueden incluirse los procesos de integración que constituyen el núcleo de la acción y de la vivencia del psicomotricista. «Una integración *surgida del niño mismo*, no, primariamente, de la combinación de elementos positivos de otras orientaciones psicomotrices». Es una integración constitutiva, no sumatoria (Muniáin, 2001, 41).
- b) *Como visiones de conjunto de la Psicomotricidad,* la PMI no toma de la PMA su concepto de motricidad o de dimensiones de la persona. Considera la totalidad de la motricidad y de las dimensiones de la persona. No son similares en un 50%; es una concepción diferente en su totalidad. Lo mismo puede decirse respecto a la PMA.
- c) *En cuanto a sus áreas de similitud:* su punto crítico es la investigación de la realidad del niño y de la interacción educativa. El estudio de esa realidad desemboca en la noción de educador como incitador directo del acceso a la zona de desarrollo potencial, con una demanda de esfuerzo, con una precisión en la formulación de objetivos particulares, superiores a muchas de las formulaciones conceptuales de la PMA. Y con un respeto a la espontaneidad en la segunda parte de la motricidad superior al de la PMA.

6.- Fuentes de la PMI

Las ciencias del hombre, señaladamente la Pedagogía, más si pretende abarcar la totalidad, cada una de las dimensiones de la persona de manera específica, como la PMI, sólo pueden afrontarse mediante el auxilio de un largo conjunto de ciencias y disciplinas. Cada visión de la Psicomotricidad adopta, resalta, elimina, aspectos de cada una de esas fuentes disciplinares. A continuación se ofrece un guión de las posiciones de la PMI respecto a las disciplinas auxiliares de la Psicomotricidad (puede ampliarse en Muniáin, 2001, 43-51).

6.1.- Filosofía

La Filosofía como sentido de la vida es inevitable: opinión sobre la realidad, elección de destino, actitud ante la vida, opciones básicas. Es, pues, lo menos abstracto que pueda darse. *Cosmovisión* de la realidad, de la vida. Y *cosmoversión*: opción y acción sobre el conjunto de la realidad. Subyace a todo, lo determina todo.

La Filosofía especializada es una ayuda notable para analizar ese núcleo ideológico, actitudinal, factual, que dirige, más o menos conscientemente, a cada ser humano. No es otro su sentido: acceder a la realidad última; «hacerse cargo del hombre como realidad» (Zubiri). Acceso último a la realidad; no empírico, pero teniendo en cuenta las aportaciones más recientes de las ciencias (ver Muniáin, 2001, 44).

La Psicomotricidad manifiesta una gran carencia de enraizamiento filosófico, cuando «la Pedagogía no es sino la aplicación educativa de una manera de pensar y de sentir sobre el mundo, digamos de una Filosofía» (Ortega y Gasset,

en Luzuriaga, 1968, 40). La Psicomotricidad, la Pedagogía en general, necesita una honda reflexión sobre esta filosofía de la realidad.

Es preciso estudiar y tener presente también la *Antropología*: filosófica y científica; la *Teoría de la educación*, la *Axiología*. Y tomar las opciones que sugieran.

6.2.- Pedagogía

a) *La Pedagogía no puede confundirse con sus desviaciones*: es el núcleo de la Psicomotricidad educativa, su fuente principal. La especialización en Psicomotricidad no puede convertirse en un atajo para obviar la especialización profesional en Pedagogía. El psicomotricista de educativa, si ejerce en la escuela tiene que ser un profesional titulado en Pedagogía, sea de nivel medio o superior.

Lapierre y Aucouturier, en cambio: manifiestan las siguientes posiciones respecto a la misma:

- *síntesis de críticas* tomadas del Naturalismo Pedagógico y de influencia psicoanalítica: es racionalista (Lapierre y Aucouturier, 1977, 61); superyoica, de hipertrofia del superyó y debilidad del yo, de enjuiciamiento moral, de castigo/recompensa y condicionamiento operante; de sanción extrínseca y culpabilización del deseo (Lapierre y Aucouturier, 1980, 15; 17); impide la creatividad y genera agresividad (Lapierre y Aucouturier, 1977, 73); fomenta la docilidad (Lapierre y Aucouturier, 1980, 12); reprime el inconsciente (Lapierre y Aucouturier, 1980, 13); es forzosamente frustrante (Lapierre y Aucouturier, 1980, 18), etc. (ver Muniáin y Muniáin, 2002, 78-80); con una visión catastrófica de la escuela (Lapierre y Aucouturier, 1980, 10-18).
- *superación de la Pedagogía* (Muniáin y Muniáin, 2002, 78);
- noción deformada de Pedagogía (Muniáin y Muniáin, 2002, 79);
- *reactivismo opositor*: quieren «invertir totalmente los valores» (Lapierre y Aucouturier, 1977, 130); un «cambio total de enfoque», (Lapierre y Aucouturier, 1977, 9 y ss.);
- *rasgos de pedagogía salvadora*: con su Psicomotricidad no habría anomalías psíquicas (Lapierre y Aucouturier, 1980, 18-19), etc. (ver Muniáin y Muniáin 2002, 71-82; Muniáin y Muniáin, 2003, 89-90).

b) *Encuadre pedagógico*: la PMI se encuadra entre las pedagogías de la realidad (ver Quintana, 1988).

En cambio, Lapierre y Aucouturier profesan el Naturalismo Pedagógico (paidocentrismo) (Muniáin y Muniáin, 2002, 72-82), con notables dosis de antipedagogía psicoanalítica (Muniáin y Muniáin, 2002, 78-80), y rasgos claros de oposicionismo (Muniáin y Muniáin, 2002, 71-72).

c) *La Psicomotricidad educativa ¡existe!* (Muniáin, 2001, 31; 34). Para diversos autores (ver Muniáin 1997, 77-78), no existe una Psicomotricidad educativa: Vayer (1985, 167), Maigré y Destrooper (1982, 121), Sassano/Bottini (1992), Imbernón (1979), etc. Para Boscaini (1992, 11), por ejemplo, la Psicomotricidad «encuentra su especificidad en el ámbito clínico, diagnóstico y tera-

péutico»; se cuida de lo cognitivo y motriz-instrumental (Boscaini, 1988, 10-11), se dirige al superyó (Boscaini, 1988, 18), a las expectativas de los demás y al aprendizaje de normas y contenidos culturales (Boscaini, 1992, 9); no a la relación, que es propiamente de la clínica (Boscaini, 1992, 9). Más recientemente en la misma revista, se repite esta opinión (Aragón y otros. 2001, nº 68-69, 31-34).

d) *La psicomotricidad educativa es pedagogía.*

* Para Lapierre y Aucouturier, en cambio: su Psicomotricidad es una superación de la Pedagogía. «Su contenido es de otro orden: ¿psicológico, fantasmático o psicoanalítico?» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 17; Lapierre y Aucouturier, 1977, 61; 73; Lapierre y Aucouturier, 1980, 10; 13; 15).

e) *Pedagogía de sujetos que actúan con sus características propias. Sujetos como centro.* Todo está y se hace en referencia a ese centro. Conviene recordarlo, por la conclusión que sugiere.

- *El niño:* sujeto con realidad propia: pensamiento intuitivo, afectividad propia, autonomía como sujeto, etc.; centrado en sí mismo y en salir de sí mismo; en un presente perpetuo; en proceso de evolución hacia el estado de adulto, hacia la autonomía. No supone esto definir al niño por la carencia.
- *El educador:* sujeto evolucionado hasta el estado de adulto: ha adquirido las estructuras básicas propias de la especie, que por otro lado, siguen una evolución permanente (*life span*). Ha construido una realidad cognitiva suprasensorial: el mundo de las ideas. Lo que supone reversibilidad de pensamiento, descentramiento cognitivo, estructuras lógicas suprapercptivas, operaciones formales (operar sobre hipótesis), percepción y ubicación en el tiempo lógico, y en el espacio abstracto;
- ha construido una realidad afectiva capaz de superar el deseo inmediato. Puede distanciarse del mundo afectivo; y al mismo tiempo, está sometido a un conjunto de defensas que le dificultan el distanciamiento de su mundo afectivo y fantasmático.
- ha construido una realidad autónoma capaz de elegir por sí mismo, y optar por la realización de la propia existencia; puede establecer una jerarquía de valores y obrar según ella (ética autónoma). Y al mismo tiempo, dispone de subterfugios más sofisticados para eludir ese mundo de valores.

La conclusión puede ser significativa: ambos sujetos interactúan con sus características propias. El niño: *con capacidad de autoconstruirse... en la sociedad humana (en el educador)*. El educador, actuando como adulto a todos los niveles: *no es conveniente que no ejerza de adulto* en la programación, en la iniciativa en la acción, en la metodología, etc.).

f) *Pedagogía dialógica: intercambiando realidades personales, más que propuestas verbales, o acciones determinadas.*

g) *Pedagogía de la realidad* (Muniáin y Muniáin, 2002, 82-87; Muniáin y Muniáin, 2003, 91-92):

1. *En cada una de las dimensiones de la persona*, la PMI resalta el choque con la percepción de esa realidad: en la dimensión conativa y cognitiva, relacional y social, afectiva y fantasmática (Muniáin y Muniáin, 2003, 40-45).
2. *Las actividades, las situaciones, los espacios* se han tomado de lo que el niño hace, de la observación y la reflexión sobre ello; son muy diversos. Se actúa sobre el niño en la dirección que él mismo había preindicado.
3. *La metodología* ha surgido de los intereses de los niños.
4. *El psicomotricista pretende que el niño perciba con claridad que el educador propone algo, quiere algo; y que en la otra fase, quien quiere algo es él, y el educador se adapta.*
5. *El psicomotricista no sólo no oculta el esfuerzo a realizar, sino que lo resalta.*
6. *El psicomotricista cree educar en la vida real practicando la alternancia entre el niño y él:* en la iniciativa de la acción, en el deseo, en la elección.

* *Lapierre y Aucouturier, en cambio:*

- Actúan sobre el medio (espacio y objetos, no directamente sobre la acción del niño). Le dan a esto tanta importancia, que basan sobre ello la barrera diferenciadora entre Psicomotricidad y prácticas corporales (Aucouturier y otros, 1985, 28). En realidad, tal actuación recae sobre el niño; puede ser más eficaz para que se haga la voluntad del educador; y además, el niño cree que obra libremente.
- Lapierre y Aucouturier practican cierto tipo de engaño, ya señalado: «el niño, al poder asumir su deseo, trabaja con gusto, con dinamismo y alegría... sin saber que está 'trabajando'» (Lapierre y Aucouturier, 1977, 96; Muniáin y Muniáin, 2003, 33). Como tantos otros, es un pensamiento común de la Psicomotricidad de la época: «Para que una acción sea educativa, debe ser querida, pensada y controlada, pero por otro lado, el niño debe vivir la situación con todo su ser, debe tener el sentimiento de descubrir y educarse solo» (Vayer, 1985, 154; Vayer, 1973, 177, con cita de Rogers; Picq y Vayer, 1977, 209).

Esa, la Pedagogía de lo real, incluye otros aspectos:

- a) *Realidad conflictual*: existe una confrontación, ante todo intrínseca; y entre sujetos: por contenidos de la educación, por los fantasmas mutuos del educador y del niño, etc.; el conflicto es intrínseco al psiquismo humano. *Se intenta pasar de la confrontación a la complementariedad*. Sin olvidar el conflicto social; de la sociedad como tal, en todos sus niveles; y de lo relacional más cercano, incluido también, con frecuencia, en lo social por la Psicología imperante. La solución al conflicto es el proceso hacia la integración.

Para Lapierre y Aucouturier, en cambio: los problemas psíquicos provienen del exterior: de la madre (Lapierre y Lapierre, 1982, 29), de la represión y frustración temprana de la escuela, de la no vivencia de los fantasmas en la guardería y escuela maternal, de la no aceptación del

cuerpo pulsional (Lapierre y Aucouturier, 1980, 11-13), etc. Si se hiciera lo que proponen, «no sería necesario...una psicoterapia tardía» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 11-13; 18-19).

b) *Limitaciones*: el educador se siente presa de sus fantasmas, de la causalidad circular, etc.; percibe las deficiencias de su persona y de su acción educativa. No basa su actividad psicomotriz en la excelencia de su empatía, en el hecho de centrarse en la espontaneidad o en la alternancia, etc.

* *Lapierre y Aucouturier, en cambio*, expresan otro talante (Muniáin y Muniáin, 2003, 86; Muniáin y Muniáin, 2002, 65-67):

- sobre la persona del psicomotricista: responde «en todo momento» a lo que el niño quiere en sus deseos más profundos» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 77); goza de plenitud de empatía tónica (Aucouturier y otros, 1985, 188); en similar sentido, Aucouturier y otros, 1985, 173; 207; 263); debe «matarse para el otro» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 76);
- sobre la sesión: «en ese lugar (sala) vive instantes que no tienen ningún punto de comparación con los que vive habitualmente en la escuela o en la familia» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 65; Muniáin y Muniáin, 2002, 66-67);
- sobre los efectos de la propia actuación: los resultados son maravillosos, casi mágicos: en dos sesiones desaparece el fantasma de devoración (Lapierre y Aucouturier, 1980, 17); la sintonía con el balanceo, «le revela al niño el sentido escondido de su comportamiento» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 75). Aucouturier y otros (1985) describen con profusión esas actuaciones portentosas: con Armelle (63), Jerome (214), Gael (221), Philippe y Sylvie (222), etc. Lo dicen Aucouturier y otros (1985, 215-216) expresamente: «la gestualidad se encuentra milagrosamente desbloqueada».

c) *Realismo no pesimista*: confiado en la fuerza evolutiva que existe en el niño: en las correcciones que impone a la acción del educador; en su capacidad de supervivencia. En las compensaciones positivas que se dan en el educador; en el misterio de la relación, que conecta a niño y educador por cauces de aferencias positivas. El educador confía, en cuanto al influjo de sus zonas oscuras, en las compensaciones que su dedicación y otras peculiaridades propias pueden aportar.

* *En cambio Lapierre y Aucouturier realizan cambios radicales.*

d) *Pedagogía de la escuela real*:

- *el pedagogo (maestro)* es garante del desarrollo ontogenético;
- mediante el moldeamiento que su persona ejerce siempre;
- mediante procesos lentos de integración. Los procesos evolutivos, tanto filogenéticos como ontogenéticos, a su escala respectiva, requieren, en general, una maduración lenta en el lagar del tiempo. El cambio radical tiene difícil cabida en la educación.

e) *Pedagogía del crecimiento:*

- Para la PMI el crecimiento implica esfuerzo y placer; placer sensorio-motriz y placer de crecer. Una condición básica para el crecimiento es la vivencia del placer en cada fase de la historia evolutiva del niño.
- Sin magnificar su importancia pedagógica, Vigotsky presenta aportaciones que estudiar y tener presentes en la práctica educativa psicomotriz. El educador pide al niño, lo encauza, lo pone en situaciones en las que pueda avanzar hacia el desarrollo que aún no ha conseguido y del que es capaz.
- El enfrentamiento al fracaso es tratado en cada sesión de PMI, con procedimientos globales y particulares. Con frecuencia no es posible solucionar el conflicto, realizar el deseo, obtener el éxito, conseguir el propósito de manera inmediata. La actitud general ante esta realidad, y el entrenamiento sistemático con ella en actividades/situaciones espontáneas y propuestas, es una tarea básica en PMI.

**Lapierre y Aucouturier, en cambio:* se fijan ante todo en el placer sensorio-motor, olvidando la dimensión conativo/volitiva.

En su Psicomotricidad difícilmente tiene cabida la mencionada aportación de Vygotski.

f) *Pedagogía sistemática* (Muniáin y Muniáin, 2003, 62-65; Muniáin y Muniáin, 2002, 59-61):

1. *Para la PMI, la tecnología pedagógica* no sólo es un requisito de eficacia, sino una condición de existencia de la empatía. Si se siente/vive con el niño, por fuerza se han de poner los medios que le ayuden a crecer (enjuagar penas, afrontar temores, etc). Espera la petición del niño, o se adelanta para indicar un camino, o propone una solución, según las circunstancias de cada niño. Existen muchos recursos educativos que pueden ayudar a la evolución del niño. ¡Sin esperar porque creo que hay que esperar!. Su finalidad es ayudar al niño en su proceso evolutivo, y a optimizar la interacción educativa. Por otro lado, la buena tecnología implica una buena relación (Guilmain, 1981, 181); y una relación empática, demanda el empleo de los recursos técnicos más eficaces.

** Lapierre y Aucouturier, en cambio:* minusvaloran la técnica (1977, 10; 1). En cambio, sin profesarlo, y desde luego sin corregir la actitud sobre la técnica, Aucouturier y otros (1985, 159-213) le conceden importancia primordial. De hecho, puede ser la principal aportación de ese libro.

2. *Programación:* es inevitable; el ser humano programa siempre. La PMI lo asume con plenitud. Como ayuda a cada niño para construir su programa ontogenético (plano inconsciente), en el cauce del programa filogenético, que sólo el educador conoce (plano consciente). Insertado en lo que la especie pide (filogénesis: nivel objetivo, exigencias del currículo, de la sociedad etc), y adaptado al

modo en que cada niño lo realiza (ontogénesis: nivel personal, exigencias de la individualización etc). No quiere decir ahorrar la vida en el zapato rígido de un sistema conceptual; sino descubrir su cauce natural, facilitar su fluencia en cada niño; escuchar el programa de cada niño. Armonizar el proyecto del niño y el proyecto del educador. *No sólo como estrategia*: «no insisto, que el grupo o el niño no está preparado»; «escucho al grupo, o a cada niño, que quiere ir por aquí». Sino como principio pedagógico básico, y como metodología general: «yo tengo mi programa y quiero realizarlo», dice el niño; «yo tengo mi programa, y quiero realizarlo», dice el educador.

* *En cambio Lapierre y Aucouturier*: afirman que «esta falta de programación de las actividades es el principio general y esencial de todo nuestro trabajo» (Lapierre y Aucouturier, 1977, 99; ver también 1977, 15; 46; etc.).

3. *Disponibilidad de procedimientos, no sólo principios, reflexiones, etc.*: expresados sistemáticamente.

* *En Lapierre y Aucouturier*, a pesar de su frecuente rechazo notional, son de gran importancia. Constituyen una de sus aportaciones más interesantes (ver Muniáin y Muniáin, 2003, 16-26).

4. *Contenidos*: interesan los contenidos; y en equilibrio de importancia. La relación, la afectividad, discurren sobre contenidos, no al margen de ellos.
5. *Objetivos*: expresivos (Eisner) y particulares (operacionales, incluso), etc. (ver Muniáin y Muniáin, 2003, 9; 18-19).
6. *Actividades y situaciones globales y concretas sobre cada dimensión*.

* *En cambio para Lapierre y Aucouturier*: no se precisan objetivos. Aucouturier se centra en tres macro-objetivos, que más bien son finalidades de la educación; y tres espacios (Aucouturier y otros, 1985, 31-32).

- g) *Pedagogía del equilibrio*: proceso hacia el equilibrio posible.

* *En cambio Lapierre y Aucouturier* caen en desequilibrios entre aspectos de la motricidad, dimensiones de la persona, metodología, etc.

- h) *Metodología* (Muniáin y Muniáin, 2003, 46-80, 87-88):

La PMI trabaja con una *metodología dialógica*. Cada coprotagonista actúa *como sujeto; como el tipo de sujeto que es*. Intercambian la construcción propia con la del otro. Manifiestan lo que desean. El educador pone lo que sólo él tiene: proyecto racional (programación anual y de ciclo, preparación meticulosa de cada sesión según la perspectiva evolutiva del niño); sujeto de modelación afectiva (modelación afectiva del niño EN la persona del educador); cauce de desarrollo social. Escucha lo que sólo el niño tiene. El niño aporta al intercambio: ser

sujeto, la idiosincrasia personal, las necesidades de su momento evolutivo; sus peculiaridades como persona.

La metodología pretende, pues:

- la *superación del paidocentrismo y del magistocentrismo* (Muniáin y Muniáin, 2002, 72-87)
- la *superación de la directividad/espontaneidad mediante la propositividad* (Muniáin y Muniáin, 2003, 56-57).
- *plantea, junto a situaciones/actividades de placer inmediato, otras de dificultad, de dificultad suficiente;*
- *contempla el ejercicio motriz:* enmarcado en la propositividad, y en la expresión de la dimensión conativa (Muniáin y Muniáin, 2003, 63-64), junto a actividades globales;
- *fomenta la alternancia equilibrada:* en el inicio de la actividad y en su desarrollo.

i) *La sesión* (Muniáin y Muniáin, 2003, 65-80):

El cuadro señala el contenido central de la sesión: la motricidad completa con la secuencia más común de sus aspectos, y las dimensiones de la persona que son trabajadas *EN* la motricidad.

MOTRICIDAD	DIMENSIONES DE LA PERSONA
<u>A.- Entrada</u> 1. Saludo: individual, grupal 2. Actividad inicial (frecuente).	1. <i>Relacional</i> . Social (constitución del grupo). 2. <i>Cognitiva, conativa, afectiva/ fantasmática</i>
<u>B.- Núcleo sesión:</u> B1. Motricidad propuesta: a) <i>clónico/voluntaria</i> , espontánea enmarcada; b) <i>tónica</i> :	a) y b). <i>Conativa</i> : esfuerzo • <i>Cognitiva</i> : nociones básicas etc; • <i>Relacional</i> : parejas, • <i>social</i> : modelos, trabajo en y ante el grupo. • <i>fantasmática</i> : persecución, oposición:
B2. Motricidad espontánea: a) <i>tónica</i> b) <i>clónica espontánea</i> .	a) y b): <i>todas las dimensiones</i> • <i>Predominio</i> : <i>relacional, afectiva, fantasmática</i> ,
Interrumpir la actividad Recoger.	<i>Conativa, social, cognitiva</i> .
B3. Representar. • <i>postural, gestual</i> (espontánea y voluntaria).	<i>Todas las dimensiones</i> • <i>Predominio</i> : <i>afectiva, social, fantasmática</i> .
<u>C.- Salida:</u>	<i>Relacional</i> .

Anotaciones a los puntos precedentes:

Como recuerdo de algún aspecto:

- a) Se trata del esquema más común de sesión de PMI. Se practican también otros.
- b) Todas las dimensiones del niño están en cada actividad motriz. Pero al educador le conviene contemplarlas y trabajarlas de manera específica, porque no es global; para conseguir el equilibrio entre dimensiones de la motricidad y de la persona; para facilitar la observación y evaluación; y porque aunque todo el niño está en cada acción, existen acciones que atañen principalmente a alguno de esos aspectos y dimensiones.
- c) Metodológicamente, lo central es la alternancia en la iniciativa de la acción. Se prefiere realizar habitualmente en primer lugar la motricidad propuesta; de lo contrario, se produce una ruptura de la espontaneidad, y la realización de la motricidad propuesta es menos nítida y eficaz.
- d) *Sobre la Representación, puede verse en Muniáin y Muniáin (2003, 57-60; y más en detalle en Muniáin y otros, 2000b).*
- e) La dimensión ética se trabaja en cada parte de la sesión.

Nota sobre relatividad e importancia de la actuación pedagógica

1. Relatividad de la acción educativa:

- *autonomía del niño:* espera o se adelanta; corrige, compensa. Algunos niños expresan el deseo de no crecer;
- *limitaciones de la acción del educador:* relacionales, personales de todo tipo, sin olvidar la interacción fantasmática niño/educador (captatividad, agresividad, etc.);
- *interacción:* circularidad: el educador está sujeto a la causalidad de los procesos interactivos circulares;
- *misterio de la relación:* llena de gangas y de compensaciones;
- *ámbito familiar determinante:* apenas accesible al educador.

Por todo esto, no existe la panacea pedagógica.

2. Importancia de la acción educativa:

El educador aporta:

a) lo que no es el niño:

- *no es un ser maduro:* requiere un proceso de moldeamiento de cada una de las dimensiones de su persona. El educador aporta ante todo su persona: humaniza al niño. Además, el educador puede captar qué nivel está a punto de alcanzar el niño (Vygotski, 1979), función imposible para el niño

b) lo que no tiene el niño:

- *no tiene la perspectiva del itinerario evolutivo*, ni es soporte afectivo, que sólo el otro puede donarle. El educador no puede renunciar a ser maestro; a enseñar lo que el niño no sabe: descentramiento cognitivo y afectivo, acogimiento, prohibición, relación, acogimiento, etc. Enseñar no equivale a limitar la creatividad, no reconocer las capacidades evolutivas del niño o limitarlas, etc.

c) *precisión en la consciencia de sus límites y los que imponen los otros*: requiere confrontación, precisiones normativas, afectivas, etc.

El educador da todo lo que posee como persona adulta, ejerciendo de adulto y de maestro. Aporta el medio necesario para que puedan desarrollarse todas las posibilidades del niño.

El niño aporta:

- a) *su autonomía como sujeto-centro absoluto*: es un pasmo la fuerza de ese remolino que todo lo absorbe; fuerza filogenética de crecimiento que prevalece sobre todo; con características propias, diferentes de las del adulto.
- b) *lo que no es ni tiene el educador*: globalidad, plasticidad, expresividad, totalidad en el presente, curiosidad, frescura, capacidad de adaptación casi ilimitada, alegría y pena «totales, necesidad de organizar lógicamente la realidad con procedimientos intuitivos, levedad de las defensas, cariños totales; sacrificio de casi todo por conseguir el aprecio del educador, la incorporación al grupo o la conquista del amigo; fuerza y realismo del mundo imaginario; transparencia de los procesos de fusión, de identidad, de oposición, etc.

6.3.- Psicología

Es un auxiliar importante; pero mero auxiliar. El educador ha de evitar el imperialismo de la Psicología, estando al mismo tiempo plenamente abierto a ella, bebiendo sus aportaciones. Es intolerable que la Psicología se atribuya el estudio del niño, del educador, de su interacción; que los procesos de aprendizaje sean propios de la Psicología de la educación. Y que la Pedagogía se limite a la aplicación a la práctica de lo que la Psicología (o la Sociología, etc.) dicen. Que la Psicología educativa, o cualquier otra disciplina, estudie todas esas realidades. *Pero todas ellas son específicas de la Pedagogía.* El educador reivindica para la Pedagogía y las Ciencias de la Educación todo ese campo como propio: *la actuación y la investigación del acto educativo.* El psicólogo, como el educador, el sociólogo, etc., pueden estudiar el *hecho educativo. Sólo el pedagogo o quien ejerza de tal puede investigar sobre el acto educativo.*

De las aportaciones de la Psicología interesan de modo especial las referidas a:

- a) *globalidad y desglobalización;*
- b) *aprendizaje y visión de la evolutiva.*

6.4.- Psicoanálisis

Sus contribuciones a la psicomotricidad educativa son importantes. Es necesario estudiarlas a fondo; sistematizarlas; concretar su aplicación. E investigar en el

proceso educacional, el vigor y la naturaleza de la dimensión fantasmática en el niño y en la interacción niño/educador: sus manifestaciones concretas, su significado, los procedimientos concretos para tratarlas, la implicación de la realidad afectiva del educador. Es imprescindible una formación sólida del educador en este aspecto, dada su delicadeza. Al menos conceptualmente. Y en cuanto a sensibilidad personal; y en cuanto al esfuerzo de consciencia y descentración. El análisis personal no es posible para la casi totalidad de los educadores.

La PMI ha estudiado y trabajado este tema al menos con dedicación y esfuerzo. Puede accederse a una síntesis de su reflexión, posiciones nocionales y práctica educativa en Muniáin y Muniáin (2002, 87-95) y Muniáin (2001, 49-50).

* *En cuanto a Lapierre y Aucouturier*: conviene señalarlo sin ningún circunloquio: no es conveniente acercarse a Freud, al psicoanálisis en general, a través de Lapierre y Aucouturier. Dada la importancia del pensamiento psicoanalítico en la PMA se requiere un estudio serio, una lectura directa de Freud y otros psicoanalistas en los que dicen basarse. Distingamos entre lo que hizo Neill y lo que ocurriría en un sistema nacional de educación que imitara a Summerhill. Distingamos lo que hacen los fundadores, más o menos carismáticos, junto a su pequeño círculo formado personalmente por el fundador, y lo que haría el común de los psicomotricistas.

La capacidad personal de Lapierre y Aucouturier (intuición, descentramiento, comunicación, etc.) ha descubierto una vía de acceso, o más precisamente, quizá, ha concretado una vía de acceso al mundo fantasmático en el ámbito de la Psicomotricidad. Puede que al margen de su envoltura psicoanalítica. La magnífica formación personal de quienes se han educado con ellos, puede evitar los peligros de la exposición al mundo fantasmático, a su tratamiento en educación, y más en terapia. Pero no será posible salir del lamentable estado que describe Aucouturier sobre la respuesta racional ante lo que hace el psicomotricista (Vygotski, 1979, 6; 1), sin incrementar ampliamente su formación conceptual, y en concreto, en todo lo relativo al tratamiento de la realidad fantasmática desde el psicoanálisis.

6.5 Otras disciplinas

-Sociología:

Conviene diferenciar entre:

- ser en sociedad: como ontogénesis: el niño se constituye como ser humano sólo en sociedad;
- ser en la sociedad: ámbito de la circunstancia social: peculiaridades de la humanización en las diversas sociedades;
- sociedad general, sociedad-escuela y sociedad grupo. La actuación ante el grupo tiene una importancia señalada en PMI.

-Psiconeurología:

Las aportaciones de la Psiconeurología son de considerable interés (ver Muniáin, 2001, 50).

-Educación física

(Ver Muniáin, 2001, 50-51).

6.6.- Epistemología psicomotriz (ver Muniáin, 1997, 62-78; y Muniáin, 2001, 54-59).

Es esencial una semiología «específicamente psicomotora» (Bergès 1973, 8; 19). La PMI piensa:

- 1) que sólo *la motricidad total* puede ser el campo de acción de la Psicomotricidad.
- 2) *No el cuerpo en general*: raíz de toda dicotomía, magma en el que cabe medio universo de las ciencias y disciplinas humanas.
- 3) No el cuerpo erógeno o el Esquema corporal, que son teorías sobre el cuerpo. Las ciencias y disciplinas prácticas estudian parcelas de la realidad. Puede estudiarse la realidad desde los modelos indicados, pero se trataría de una escuela o teoría concreta.
- 4) Ni la acción, que no es sinónimo de motricidad total.

No se trata de contraponer cuerpo a movimiento, sino de precisar la dimensión del cuerpo que se estudia o trata: la motricidad total. El cuerpo erógeno se puede traducir, en parte, por la dimensión tónica, postural y gestual del movimiento. «En efecto: la relación tónica no es más que la exigencia del cuerpo, y a la inversa, el cuerpo es el producto vivido de esta experiencia tónica» (Ajuriaguerra y Angelergues 1993a, 14).

En Muniáin y Muniáin (2002, 96-119) y Muniáin (2001, 54-58) puede verse una exposición sintética de la epistemología psicomotriz que propone la PMI. Su índice:

- 1.- *Motricidad total: tónico/pósturo/gestual y motricidad clónica (cinética).*
 - *motricidad espontánea y motricidad voluntaria;*
 - *motricidad primitiva y motricidad de control;*
 - *placer primitivo y placer de control; placer en lo espontáneo y placer en lo propuesto.*
- 2.- *Equilibrio entre los aspectos de la motricidad.*
- 3.- *Totalidad de las dimensiones de la persona.*
- 4.- *Equilibrio entre las dimensiones de la persona.*
- 5.- *Metodología dialógica: alternancia en la iniciativa, en las propuestas, etc.*

Por lo tanto:

- a) *Objeto material de la Psicomotricidad: la motricidad.*
- b) *Objeto formal: la motricidad en todos sus aspectos, portadora de todas las dimensiones de la persona.*

**Para Lapierre y Aucouturier, en cambio:*

- El núcleo de la Psicomotricidad es el cuerpo (Lapierre y Aucouturier, 1977, 136; 1980, 7);

- se trata del cuerpo erógeno: «ante todo lugar de placer y de displacer, reservorio de pulsiones, medio de expresión de los fantasmas..., al servicio del inconsciente...» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 11). Del cuerpo fantasmático: «vivencia imaginaria» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 11; 21-22; 60); «la fantasmática corporal: el cuerpo del adulto en los fantasmas del niño, pero también el cuerpo del niño en los fantasmas del adulto» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 8).

Por supuesto, que no falta la posición equilibrada: el cuerpo es ante todo tono: lo tónico-afectivo y lo tónico-emocional (Lapierre y Aucouturier, 1980, 149; Aucouturier y otros, 1985, 63).

Noción de PMI

La noción que se da contiene los parámetros epistemológicos indicados. Pretendería ser, sin más, una definición de Psicomotricidad educativa. Dada la dispersión nocional de la Psicomotricidad, se presenta como noción, en concreto, de la PMI.

- *Descriptiva*: es una disciplina educativa, concebida como diálogo, que considera al ser humano como unidad psicosomática, y que actúa *en su dimensión motriz total*, de modo *sistemático*, sobre *la totalidad* de la persona (dimensión conativa, cognitiva, relacional, social, afectiva, fantasmática, ética), con *equilibrio* entre sus dimensiones, en el ámbito de una relación cálida y descentrada, mediante *métodos dialógicos*, de mediación tónica, con el fin de contribuir a su desarrollo integral.
- *Sintética*: disciplina educativa *centrada en la motricidad total*, que actúa en ella sobre *la totalidad de la persona*, con *equilibrio* entre sus dimensiones, mediante una *metodología dialógica* (Muniáin, 2001, 61)

Cuadro comparativo (ver página siguiente):

Aquí se concretan, con alguna variación formal, las características de los tres tipos de Psicomotricidad considerados como esquemas de pensamiento. (ver Muniáin y Muniáin, 2003, 83-84).

IV.- CONCLUSIONES

A lo largo del artículo se han señalado:

- 1.- *Las grandes aportaciones de Lapierre y Aucouturier.*
- 2.- *Sus peculiaridades y sus limitaciones.*

Lejos cualquier calificación peyorativa de esta manera de concebir la Psicomotricidad. La PMA es la rama principal de la Psicomotricidad; y tiene mucho que aportar en la formación de psicomotricistas, en la práctica educativa y como instrumento heurístico; sin hablar de la terapia, en cuyo campo sus aportaciones son quizá más importantes aún. Pero conviene señalar sus opciones; en ocasiones, sus deficiencias o carencias. Y es inevitable hacerlo, si se pretende exponer la PMI, pues de esas peculiaridades no compartidas, de esas posibles deficiencias, surgió como tal la PMI. Mucho menos se califica con ningún tipo de minusvaloración a los psicomotricistas encuadrados en la PMA. Su formación personal es modelica y envidiable. Su creatividad ha podido expresarse en la profundi-

Cuadro comparativo

CARACTERÍSTICAS	PMC	PMA	PMI
1. Filosofía: Unidad psicosomática	Sí	Sí	Sí
2. Marco pedagógico	Culturalismo pedagógico	Naturalismo pedagógico	Realismo pedagógico
3. Modelo psicomotriz	Esquema corporal	Imagen del cuerpo (cuerpo erótico)	Ambos y cualquier otro (<i>integración</i>)
4. Objeto material	Cuerpo y/o movimiento	Cuerpo	Motricidad del ser humano
5. Objeto formal a) <i>motricidad</i> : b) <i>cuerpo</i> :	a) de dominio/control b) control del cuerpo	a) tónica/postural/gestual. b) cuerpo erótico.	a) Tónica/postural/gestual y de control. (<i>integración</i>)
6. Consistencia del objeto material y formal	Mediacional: <i>mediante</i> el cuerpo o movimiento	Mediacional: mediante el cuerpo.	Sustantiva: EN la motricidad completa. (<i>integración</i>).
7. Dimensiones de la persona: a) <i>jerarquización</i> : b) <i>predominio</i> :	a) Sí b) Cognitiva, conativa.	a) Sí b) relacional, afectivo, fantasmático	a) No: equilibrio b) No. Conativa, cognitiva, relacional, social, afectiva/fantasmática, ética. (<i>integración</i>)
8. Característica infantil	Globalidad	Globalidad	Desglobalización (hacia la totalidad) (<i>integración</i>)
9. Metodología (en la práctica)	Magistocéntrica	Paidocéntrica	Dialógica (<i>integración</i>).
10. Fines: a) <i>Explícito</i> : b) <i>Real</i> :	a. Desarrollo integral b. Dominio clónico (voluntario) y cognitivo	a. Desarrollo integral b. Afectivo, relacional y fantasmático	a. Desarrollo integral b. de cada dimensión (<i>integración</i>).

zación de dicho marco conceptual y práctico; y en los procesos personales de integración llevados a cabo en él.

3.- *El modo específico de concebir y hacer Psicomotricidad de la PMI.*

La fundamentación y sistematización inicial de un modo de concebir y realizar la Psicomotricidad educativa basado en los procesos de integración; tanto en cuanto al marco conceptual como en relación a su concreción en la práctica educativa. Una psicomotricidad con características propias, bien diferenciadas de las de la PMA y de la PMC.

Un marco inicial. Un bosquejo, que requiere, entre otras necesidades, elaboración y actualización de las fuentes de la Psicomotricidad a cargo de especialistas en cada una de ellas. Y todo tipo de aportaciones de los psicomotricistas. Pero, espero que suficiente como para enmarcar y dinamizar de entrada la actividad educativa del psicomotricista en un marco de integración. Un marco para encuadrar y basar la Psicomotricidad en lo que el psicomotricista hace:

- observar, realizar y fomentar procesos de integración en el niño y en la interacción psicomotriz niño/educador y proporcionar a la educación lo que sólo el educador puede aportar (educador como *co-protagonista*);
- reflexionar sobre esos procesos de integración y estudiarlos de por vida (educador como *sujeto conceptual*);
- investigarlos en el acto educativo psicomotriz para percibir adecuadamente la realidad educacional (educador como *investigador*);
- trabajar el proceso de distanciamiento y de presencia interior (educador como *protagonista de procesos de integración personal* en su profesión como educador y en su realidad personal a lo largo de todo el ciclo vital).

BIBLIOGRAFÍA:

AJURIAGUERRA, J. (1993). Organización neuropsicológica de algunas funciones: de los movimientos espontáneos al diálogo tónico/postural y las formas precoces de comunicación. *Psicomotricidad, revista de estudios y experiencias*, nº 45, 45-48, Madrid, CITAP.

AJURIAGUERRA, J.; ANGELERGUES, R. (1993). De la Psicomotricidad al cuerpo en relación con el otro. A propósito de la obra de Henri Wallon. *Psicomotricidad, revista de estudios y experiencias*, nº 45, 7-17, Madrid, CITAP.

ARAGON R. y otros (2001). Acerca de la Ética y el rol del psicomotricista, *Psicomotricidad, revista de estudios y experiencias*, nº 68-69, 31-37, Madrid, CITAP.

AUCOUTURIER, B.; DARRAULT, I.; EMPINET, J. (1985). *La práctica psicomotriz, Reeducción y terapia*. Barcelona: Científico-médica.

AUCOUTURIER, B.; LAPIERRE, A. (1980, original 1977). *La educación psicomotriz como terapia: Bruno*. Barcelona, Médica y técnica.

- BERGÈS, J. (1986), Algunos temas de investigación. *Psicomotricidad, revista de estudios y experiencias*, nº 29, 5-16, Madrid, CITAP.
- BERNARD M. (1985). *El cuerpo*. Barcelona, Paidós.
- BETTELHEIM, B. (1983). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Grijalbo.
- BOSCAINI F. (1988), ¿Educación y/o reeducación psicomotriz?, *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, nº 29, 7-22, Madrid, CITAP.
- BOSCAINI, F. (1992). Hacia una especificidad de la psicomotricidad. *Psicomotricidad, revista de estudios y experiencias*, nº 40, 5-49, Madrid, CITAP.
- BOTELLA, M. y otros. (2000). *Psicología social*.
- BRUNER, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México.
- CALMELS, D. (1991). Cuerpo y saber. *Psicomotricidad, revista de estudios y experiencias*, Madrid, CITAP.
- CASTRO, J. (1986). El acto ritual y su función simbólica, *Psicomotricidad, revista de estudios y experiencias*, nº 24, 71-80, Madrid, CITAP.
- CASTRO, J. (1987). Formación y práctica psicomotriz. *Psicomotricidad, revista de estudios y experiencias*, nº 25, 4-15, Madrid, CITAP.
- CASTRO, J.; MANSO, M. (1988). *Metodología psicomotriz y educación*. Madrid, Editorial Popular.
- CLENAGAN, C.; GALLAHUE, D. (1985). *Movimientos fundamentales...* Buenos Aires: Panamericana.
- CONSTANT M., CALZA, A. (1991). *La unidad psicosomática en Psicomotricidad*. Madrid: Masson.
- CORRAZE, J. (1988). *Las bases neurofisiológicas del movimiento*. Barcelona: Paidotribo.
- FAMOSE, J.P. (1992). *Aprendizaje motor y dificultades de la tarea*. Barcelona: Paidotribo.
- FLOREZ, M. C. (1980). *La filosofía contemporánea*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad.
- FLOREZ R. (1995). *Al habla con Hegel y tres lecturas españolas*. Madrid: Fundación universitaria española.
- FONSECA, V. (1988). Psicomotricidad y Psiconeurología. *Psicomotricidad, revista de estudios y experiencias*, nº 30, 25-43, Madrid. CITAP.
- FRANC, N. (2003). Psicomotricidad, en general...» *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, nº 10, vol 3 (2), 5-10.
- FREUD, A. (1977). *Psicoanálisis del jardín de infantes*. Buenos Aires: Paidós.
- FREUD, A. (1984). *Introducción al psicoanálisis para educadores*. Barcelona: Paidós.
- FREUD, A. (1993). *Los textos fundamentales del Psicoanálisis*, Barcelona: Editorial Altaya.

FREUD, S. (1993). *Los textos fundamentales del Psicoanálisis*. Barcelona, Editorial Altaya:

- (1920) *Más allá del principio de placer*.
- (1923) *El yo y el ello*.
- (1926) *La cuestión del análisis profano*.
- (1933) *La disección de la personalidad psíquica*.

FREUD, S. (1988). *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores:

- (1932) Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis.

GUILMAIN, E. G. (1981). *Evolución psicomotriz desde el nacimiento hasta los doce años*. Barcelona: Médica y Técnica.

IMBERNON, F. (1979). La educación unitaria del cuerpo. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 52 (suplemento), Barcelona.

JOICE, B.; WEILL, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. México: Anaya.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. (1977b). *Los contrastes*. Barcelona: Científico-médica.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. (1977). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico-médica.

LAPIERRE Y AUCOUTURIER (1980), *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Barcelona: Científico-médica.

LAPIERRE, A.; LAPIERRE, A. (1982). *El adulto frente al niño*. Barcelona: Científico-médica

LE BOULCH, J. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento*. Barcelona: Paidós.

LE BOULCH, J. (1981). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona: Paidós.

LE BOULCH, J. (1986). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los seis años*. Barcelona: Paidós.

LLORCA, M. (1991). Psicomotricidad en preescolar: para una educación vivenciada. *Psicomotricidad, revista de estudios y experiencias*, 36, 85-91, Madrid, CITAP.

LORA RISCO, J. (1991). *La educación corporal*. Barcelona: Paidotribo.

LOUDES, J. (1978). *Educación psicomotriz y actividades físicas*. Barcelona: Científico-médica.

LUZURIAGA, L. (1968). *Las ideas pedagógicas del s. XX*. B. Aires: Losada.

MAIGRE, A. y DESTROPER, J. (1982). *La educación psicomotora*. Madrid, Morata.

MORALES, J.M. (1995). Procesos neurológicos básicos en Psicomotricidad, *Psicomotricidad, revista de estudios y experiencias*, nº 49, 43-66, Madrid, CITAP.

MUNIAIN, J.L. (1997). Noción/definición de Psicomotricidad, *Psicomotricidad, revista de estudios y experiencias*, nº 55, 53-86, Madrid, CITAP.

- MINIAIN, J.L.; SERRABONA, J.; BENITEZ, I.; CABANES T.; GARCIA L. (2000a). La casa. *Psicomotricidad, Revista de estudios y experiencias*, nº 66, 24-39, Madrid, CITAP.
- MUNIAIN J.L.; SERRABONA J.; CAROL M.; DALMAU M. (2000b). Representación verbal en Psicomotricidad de Integración. *Revista iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, nº 0, 85-103.
- MUNIAIN, J.L. (2001). «Elementos para una noción de Psicomotricidad de integración», *Psicomotricidad revista de estudios y experiencias*, nº 68-69, 39-65, Madrid, CITAP.
- MUNIAIN, J.L.; MUNIAIN I. (2002), Lapierre y Aucouturier: ¿en qué sentido? Marco nocional. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, nº 8, 57-123.
- MUNIAIN, J.L.; MUNIAIN I. (2003), Lapierre y Aucouturier: ¿en qué sentido? Práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, nº 9, 9-98.
- MURCIA, R. (1987). *La Psicomotricidad, entre mecanismo y sujeto: la historia de una tensión*. *Psicomotricidad, revista de estudios y experiencias*, nº 56, 37-60, Madrid, CITAP.
- OÑA SICILIA, A. (1994). *Comportamiento motor. Bases psicológicas del movimiento humano*. Granada: Universidad de Granada.
- PEREZ PEREIRA, M. (1995). *Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- PIAGET, J. (1985, original 1965). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Planeta Agostini.
- PIAGET, J. (1980, original 1967). *Biología y conocimiento*. México: Siglo XXI.
- PICQ, L.; VAYER, P. (1973). *Educación Psicomotriz y Retraso Mental*. Barcelona: Científico-Médica.
- QUINTANA, J.M. (1988). *Teoría de la educación*. Madrid: Dykinson.
- RABADAN, M. VICENTE, O. (1992). El niño desestructurado y la Psicomotricidad en la escuela de Educación Especial. *Psicomotricidad, revista de estudios y experiencias*, nº 42, 31-47, Madrid, CITAP.
- SCHRAGER, O.L. (1988). Integración sensorio-perceptivo-motriz y aprendizaje. *Psicomotricidad, revista de estudios y experiencias*, nº 30, 51-74, Madrid, CITAP.
- SASANO, M. y BOTTINI, P. (1992). Psicomotricidad: antecedentes, evolución, y realidad. *Psicomotricidad, revista de estudios y experiencias*, 40, 51-64, Madrid, CITAP.
- SCHRAML, W.J. (1981). *Psicología profunda para educadores*. Barcelona, Herder.
- SCHRAGER, O.L. (1988). Integración sensorio-perceptivo-motriz y aprendizaje. *Psicomotricidad, revista de estudios y experiencias*, nº 30, 51-74, Madrid, CITAP.
- VAYER P (1973). *El niño frente al mundo*. Barcelona: Científico-médica.
- VAYER, P. (1985). *El diálogo corporal*. Barcelona: Científico-médica.

- VYGOTSKI, L.S. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. B. Aires: Pléyade.
- VYGOTSKI, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Pléyade.
- WALLON, H. (1936). *Psychologie et éducation de l'Enfance*. Paris : Ere Nouvelle.
- WALLON, H. (1925). *L'enfant turbulent*.
- WALLON, H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona, Grijalbo.
- ZUBIRI, X. (1962). *Sobre la esencia*. Madrid: Sociedad de estudios y publicaciones.
- ZUBIRI, X. (1963). *El hombre realidad personal*. Madrid: Revista de occidente.
- ZUBIRI, X. (1965). *Naturaleza, historia, Dios*. Buenos Aires: Poblet.

RESUMEN:

El artículo constata las grandes aportaciones de Lapierre y Aucouturier a la Psicomotricidad; especifica sus peculiaridades, y desarrolla sus límites y sus deficiencias o fragilidades. Al ritmo de este proceso se enuncian, de manera sintética, los fundamentos y características de otro modo de concebir y realizar la Psicomotricidad, tanto en cuanto al marco conceptual como respecto a la práctica educativa: la Psicomotricidad de integración (PMI).

PALABRAS CLAVE:

Noción de educación y de educador, epistemología psicomotriz, marco de integración, realidad educativa, investigación educativa, motricidad completa, equilibrio entre cada una de las dimensiones de la persona, procesos de integración, globalidad y desglobalización, método dialógico; espontaneidad, directividad y propositividad.

ABSTRACT:

The article verifies the big contributions from Lapierre and Aucouturier to the Psychomotricity; it specifies their peculiarities, and it develops their limits and their deficiencies or fragilities. To the rhythm of this process they are enunciated, in a synthetic way, the foundations and characteristic of other way to conceive and to carry out the Psychomotricity, so much as for the conceptual mark as regarding the educational practice: the Integration's Psychomotricity (PMI).

KEY WORDS:

Education notion and educator notion, psychomotor epistemology, integration mark, educational reality, educational investigation, motility complete, balance among each one of the person's dimensions, integration processes, globality and disglobalization, dialogic method; spontaneity, directivity and propositivity.

DATOS DEL AUTOR:

José Luis Muniáin Ezcurra es Pedagogo y Psicomotricista de las Escuelas Públicas de Tarrasa.

A Psicomotricidade como promotora da qualidade de vida na terceira idade

The Psychomotricity as a promoter of quality of life in elder people

Mylene Menezes de Vasconcelos

Introdução

O aumento significativo da perspectiva de vida vem convocando as ciências a realizar uma abordagem atualizada da realidade e das necessidades do indivíduo *idoso*. Visto que os cuidados sociais e de saúde implicam consideravelmente na *qualidade de vida* nos anos perspectivados posteriores aos 60 anos de idade.

No conceito de *qualidade de vida* para o *idoso* estão explicitados —como fatores possibilitantes— a manutenção de sua capacidade funcional, um bom nível cognitivo e a continuidade do gerenciamento de sua vida com independência..

Para o favorecimento de tais fatores a *psicomotricidade* é sugerida como meio propiciador, através de atividades psicomotoras adaptadas a faixa etária.

Objetivos

A *psicomotricidade* é uma ciência estruturada em diversas áreas do conhecimento, que se dispõe a desenvolver as faculdades expressivas e intelectivas do homem através do movimento.

Constitui-se como objetivo a análise da intervenção da *psicomotricidade* como promotora da *qualidade de vida* na *terceira idade*.

Métodos

Mediante a um breve histórico da *psicomotricidade* e uma abordagem atualizada da realidade da camada senil da população brasileira, foi elaborado um programa de *educação psicomotora* voltado para a *terceira idade*, e testado como meio possibilitador da análise da ação da *psicomotricidade* para a consecução do objetivo.

Resultados

Apesar de se destacar através da atuação qualitativa em intervenções dirigidas às crianças, a *psicomotricidade* é altamente eficiente ao direcionar suas postulações e ações à *terceira idade*.

Exercendo um efeito preventivo, conservando uma tonicidade funcional, um controle postural flexível, uma boa imagem do corpo, uma organização espacial e temporal plástica, uma integração e prorrogação das práxias (global e fina); as

atividades psicomotoras, remetem o *geronte* a ação com o seu corpo em movimento, a favor da manutenção de uma estrutura funcional, necessária não somente para a promoção, mas também para a manutenção da saúde; resgatando desta forma a satisfação de viver.

Acreditando no trabalho da atividade psicomotora o *programa de educação psicomotora em prol da qualidade de vida na melhor idade* veio comprovar a intervenção qualitativa da *psicomotricidade* como promotora da *qualidade de vida* na *terceira idade*.



(Foto 1)

Nos países desenvolvidos como o Brasil, considera-se idoso o indivíduo com 60 anos de idade ou mais. Porém determinar biologicamente o início da velhice é impossível, sendo o ato de envelhecer caracterizado pela perda progressiva da capacidade de adaptação, iniciada bem antes da *terceira idade*, verificada no *geronte* em decorrência das acentuadas mudanças regressivas, estruturais e funcionais, procedentes do produto final da evolução que é a involução, estudada pela *psicomotricidade* sob a terminologia de *gerontopsicomotricidade*.

A PSICOMOTRICIDADE

A *psicomotricidade* é uma ciência que dispõe de conhecimentos de outras áreas: biologia, psicanálise, sociologia e lingüística, para fundamentar suas mediações.

É mais do que técnica dirigida ao corpo do homem, é antes de tudo, segundo Hurtade (1991), a ciência da educação que enfoca a unidade indizível do homem, educando o movimento ao mesmo tempo em que põe em jogo as funções intelectivas através da motricidade.

A motricidade impulsionadora, não do movimento mecanicista, mas do meio pelo qual o indivíduo se comunica, do meio de expressão do corpo como da mente, do consciente e do inconsciente, da realidade objetiva e subjetiva.

No Brasil, especificamente é uma ciência muito nova pois as primeiras práticas psicomotoras ocorreram na década de 50 como forma de reeducação, realizadas por profissionais ligados as áreas de deficiências motoras, mentais, e posteriormente auditivas e visuais, eclodindo na década de 70, segundo Morizoti, com duas tendências marcantes: a generalização e a aplicação rígida de métodos divulgados em cursos rápidos ou em leitura de bibliografia estrangeira à qual se tinha acesso.

Entretanto o grande marco revolucionário da chegada da *psicomotricidade* no Brasil foi à vinda de Françoise Desobeau trazendo consigo a abordagem tônico-emocional, começando uma nova óptica, convencionando as atividades espontâneas, o jogo e o simbolismo através do brincar.

O estudo da *psicomotricidade* impetra a abordagem do seu sistema psicomotor, um sistema aberto, denominado de sistema psicomotor humano (SPMH).

O sistema psicomotor humano (SPMH)

O sistema psicomotor humano é composto por fatores psicomotores, com propriedades e atributos em constantes relações para formar um todo único.

Possui qualidades de totalidade, interdependência, hierarquia, auto-regulação e controle, interação com o meio envolvente, equilíbrio, adaptabilidade e equifinalidade. Porém a de maior destaque é a totalidade por abranger os fatores psicomotores: tonicidade, equilíbrio, lateralização, noção de corpo, estruturação espaço-temporal, práxia global e práxia fina, cuja organização, dependem da integração conjunta e hierarquizada dos três blocos do *modelo psiconeurológico de Lúria* elaborado em 1975, citado por Fonseca (1998. 345).

MODELO DE LÚRIA	FATORES PSICOMOTORES DA BPM
1º bloco	Tonicidade (T) Equilíbrio (E)
2º bloco	Lateralização (L) Noção de Corpo (NC) Estrutura Espaço-Temporal EET
3º bloco	Práxia Global (PG) Práxia Fina (PF)

(Quadro1)

O SPMH é um todo holístico e integrado que se apropria da energia do mundo circundante ao mesmo tempo em que vai assimilando-as em termos de desenvolvimento.

Fazendo uso dos conhecimentos da gerontologia, a psicomotricidade aborda as mudanças regressivas do sistema psicomotor do idoso sob a terminologia de gerontopsicomotricidade.

Gerontopsicomotricidade

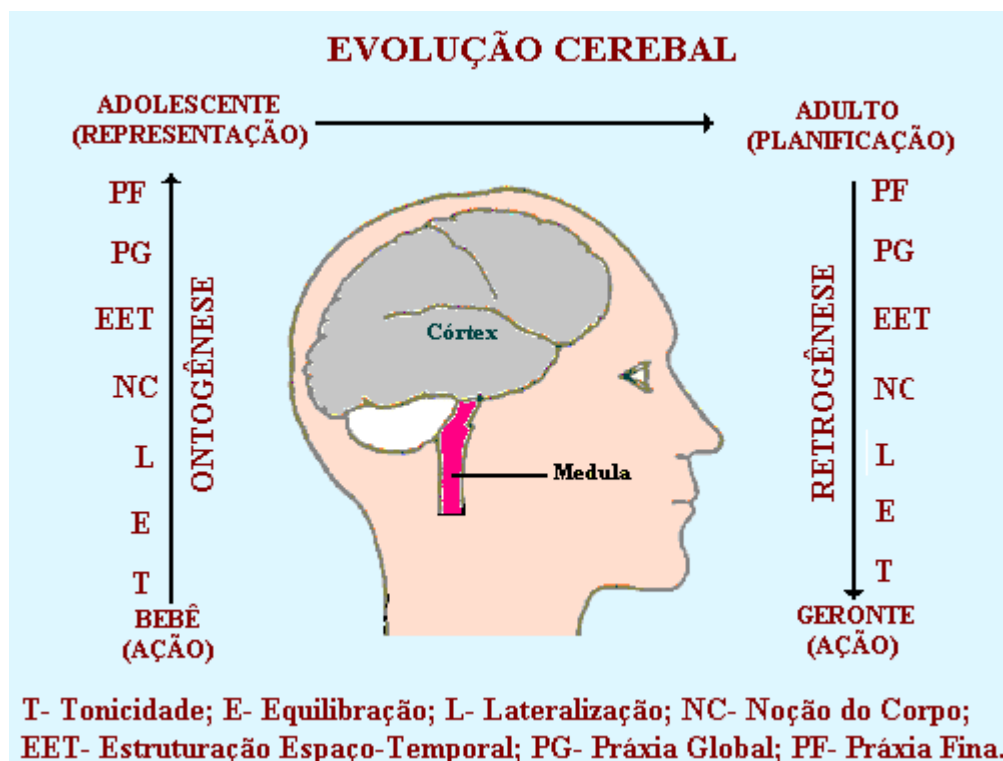
As mudanças regressivas no sistema psicomotor do *idoso*, inicialmente concebidas como doença, denunciadas pelas perdas na noção de tempo, de espaço e de corpo; dependência hipotônica, desorganização e dessincronização motora; imobilidade dentre outras, são assumidas pelos idosos com desconforto e insatisfação ante a essas expressões naturais do processo de envelhecer.

Vários foram os pesquisadores que se preocuparam em estudar as mudanças regressivas no sistema psicomotor do *idoso*. Porém Vitor da Fonseca vem se destacando através do conceito da *retrogênese psicomotora*.

Segundo Fonseca não se pode abordar o conceito da *retrogênese psicomotora* sem falar sobre o conceito de evolução humana.

A evolução humana é o processo contínuo e dinâmico de adaptação às mudanças através dos movimentos cíclicos de organização e desorganização, determinado pela maturação dos sistemas permitindo ao ser humano imaturo caminhar para uma maturidade que posteriormente implica numa desmaturação, iniciada bem antes da terceira idade e observada somente nesta fase em decorrência de acentuadas mudanças estruturais e funcionais procedentes do produto final da evolução que é a involução.

A involução decorrente da inversão da seqüência dos fatores transicionais do desenvolvimento, designando uma desorganização vertical descendente, sugerindo a esta fase do desenvolvimento um movimento retrograda, por dar-se agora do córtex à medula, é explicitado por Vitor da Fonseca como *retrogênese psicomotora*.



(Figura 1)

«A retrogênese psicomotora parece assim confirmar a involução geneticamente programada; do córtex à medula; dos lobos frontais ao tronco cerebral; do mais complexo ao mais simples; do mais programado ao mais reflexo; do mais fino ao mais global; do mais seletivo ao mais difuso; pressupondo uma desintegração da hierarquia estrutural e, conseqüentemente, uma (dês)organização vertical descendente.» (Fonseca, 1978, 373).

A perspectiva de uma abordagem psicomotora, através da gerontopsicomotricidade, é aspirar não contra o processo natural de envelhecer, mas a favor da manutenção de uma estrutura funcional adequada às necessidades específicas do *geronte*, da conservação de uma tonicidade funcional, de um controle postural flexível, de uma boa imagem de corpo, de uma organização espacial e temporal plástica; relacionando a criatividade, a emoção (desejo), a espontaneidade e a vitalidade à *terceira idade*.

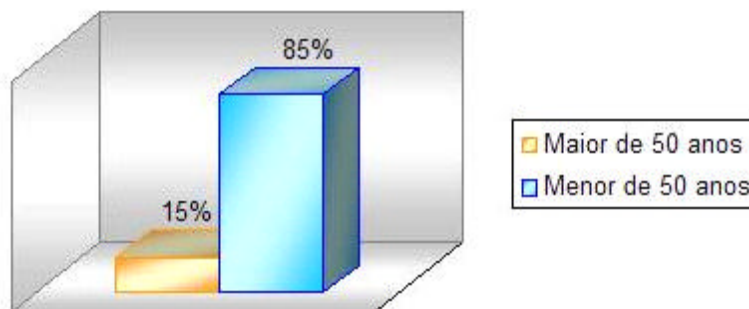
A TERCEIRA IDADE EM UMA VISÃO ATUALIZADA

No ciclo vital, em todas as etapas do desenvolvimento, envelhecer significa adaptar-se a mudanças na estrutura e funcionamento do corpo humano, por um lado, e mudanças no âmbito psicossocial por outro. Isto seria simples, se não fosse a *terceira idade* tão marginalizada e hostilizada pela sociedade.

Sua marginalização é a expressão do medo coletivo da morte e da improdutividade, onde o *idoso* parece representar inconscientemente a proximidade do fim. A exclusão, atribuída também socialmente, é de certa forma uma tentativa desesperada de preservar a juventude, de adquirir a imortalidade. Portanto é um mecanismo de negação social do inexorável que é a mortalidade.

É considerável o número de pessoas que ultrapassam os 60 anos de idade na população brasileira e de acordo com as estimativas sugeridas, em 2025, a população idosa será de 32 milhões, o que corresponderá a 15% da população brasileira.

Perspectiva de Vida em 2025 - BRASIL



(Gráfico 1)

Para uma sociedade acostumada e adaptada a um país a priori considerado jovem o crescimento de sua população com faixa etária na *terceira idade* é uma das mudanças demográficas de grande significância, principalmente se exigir uma reformulação do conceito social de velhice historicamente atribuído a esta etapa da vida.

O homem é o reflexo de sua própria história, e na história da evolução humana, nas diversas sociedades históricas, o papel do *idoso* sempre foi concebido como algo insignificante a sociedade, o que vem acarretando sérios problemas afetivos-emocionais, manifestados pelos idosos na forma de reprovação, repressão ou isolamento social, sendo este observado através dos crescentes índices de suicídio na idade avançada, denunciando o desgosto e o não desejo de viver suas novas possibilidades.

«Na solidão dos dias vazios , a pessoa que havia esquecido, mais ou menos a presença do seu corpo, reinicia com ele um diálogo desafinado, e observa com inquietude e desagrado os» handicap «fatos que tornam mais evidentes com a inatividade.» (Vanuxem, 1983, 81).

Como se não bastassem as conseqüências desastrosas de ser *idoso* em um país onde envelhecer é sinônimo de rejeição e solidão, a Política de Previdência Social importada da Europa e EUA pela classe operária no século XX é fálca e cambaleante por não estar adequada a realidade da população idosa brasileira. Fato confirmado pelos proventos da aposentadoria% considerada por muitos como o marco de entrada na *terceira idade* % calculados de forma desigual, chegarem a ser menores do que o salário recebido pelo geronte na condição de trabalhador, forçando-o a dependência econômica ou ao exercício de atividades remuneradas para complementar a renda familiar.

Os serviços médicos e hospitalares agravam ainda mais a situação desnorteante do *idoso* brasileiro com os reajustes dos planos de saúde, única alternativa para quem não quer depender de um sistema de saúde público fálco e precário, de acordo com a faixa etária , quanto maior a idade; mais elevado é o valor da mensalidade.

É uma problemática merecedora de atenção, visto que é a *terceira idade* merecedora de maior assistência médico-social e ser quem menos tem acesso a ela, não somente para promover a saúde, mas com o objetivo maior de mantê-la.

«A luta atual dos idosos aposentados é pelo direito a todos gozarem de uma velhice tranqüila. Recusam-se a serem vistos e tratados como objetos de políticas públicas que nem sempre buscam suas necessidades »(Haddad,1993, 187).



(Foto 2)

Envelhecer é viver, viver é estar em evolução, toda evolução sugere movimento, e o movimento promove modificações estruturais, funcionais e sociais que remetem o idoso a atitudes de autodesvalorização, reações emocionais e comportamentais regressivos, que exigem intervenções preventivas, mantenedoras e sociabilizadoras de um indivíduo *idoso* com uma corporeidade nova, repleto de participação e significação no mundo.

Tal exigência fundamentou a análise da *psicomotricidade* como meio atenuante ou até mesmo sanador dos elementos impossibilitantes % mudanças peculiares ao *geronte* decorrentes do processo de evolução, e as formas como elas são traduzidas % da *qualidade de vida* merecida pelo indivíduo *idoso*; por ser a ciência que se dispõe a desenvolver as faculdades expressivas do indivíduo através do movimento, direcionando seu olhar a um sujeito com seu corpo em movimento, um corpo real-imaginário e simbólico, um corpo de um sujeito desejante.

Crendo que para a consecução dos objetivos faz-se necessário bem mais que saber, informar e desmistificar, percebendo a necessidade de transpor a teoria, as investigações e as propostas; querendo atender ao chamado da camada crescente da população brasileira que clama por ação, foi elaborado o *programa de educação psicomotora em prol da qualidade de vida para pessoas na melhor idade* e implementado mediante solicitação dos responsáveis pelo Centro de Convivência Irmã Ambrosina. Fato favorecedor da aplicação das atividades viabilizadoras da análise da *psicomotricidade* como promotora da *qualidade de vida* para a *terceira idade*.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PSICOMOTORA EM PROL DA QUALIDADE DE VIDA NA MELHOR IDADE.

As inevitáveis mudanças peculiares ao *geronte*, decorrentes do processo de evolução e as formas como elas são traduzidas, explicitam a necessidade de intervenções preventivas, mantenedoras e sociabilizadoras de um indivíduo desejante e motriz nas constantes adaptações às suas novas possibilidades.

Favorecer a conservação de uma estrutura funcional ajustada às necessidades específicas do *idoso*, para que a partir de uma auto-imagem positiva seja possibilitado o resgate de sua auto-estima, tornou-se uma das metas impulsionadoras do objetivo maior deste programa que é ressaltar a *psicomotricidade* como promotora da *qualidade de vida* na melhor idade.

Foi comprovada a existência de atividades elaboradas para atender a *terceira idade*, porém assume-se um olhar possibilitante de uma nova abordagem, uma nova escuta, favorecedora de uma intervenção que transcendeu as técnicas% atividades dirigidas, percebidas pelo *geronte* como meras repetições % ao adotar a abordagemônico-emocional de Desobea (1981), convencionando as atividades espontâneas, o jogo, e o simbolismo através do brincar às atividades psicomotoras desenvolvidas com os *gerontes*.

Através da análise da coleta de dados, realizada por meio da aplicação de questionários, foram estruturadas as atividades psicomotoras ajustadas à realidade do *idoso* e desenvolvidas durante o primeiro semestre do ano de 2002 com 60 pessoas na faixa etária de 45 a 81 anos de idade, sem distinção funcional ou sexual, que freqüentavam o Centro de Convivência Irmã Ambrosina, pertencente à rede municipal de Eusébio-Ce, Brasil.

O programa está estruturado em dois momentos: discursões e debates possibilitantes da exploração verbal do *geronte* sobre assuntos relacionados à temática, como definições, objetivos, benefícios, etc.; intercalados com as atividades grupais: momentos em que serão realizadas as atividades psicomotoras adequadas a faixa etária, com a finalidade de evitar a exaustão, como também de ter prudência em relação às enfermidades ortopédicas, traumatológicas, cardíacas e/ou cerebrais.

Confirmada pela análise dos resultados que, exercendo um efeito preventivo; conservando uma tonicidade funcional; um controle postural flexível; uma boa imagem do corpo; uma organização espacial e temporal plástica; uma integração e prorrogação das práxias (global e fina), a *psicomotricidade* remete o geronte à ação com o seu corpo em movimento, um corpo de um sujeito desejante e favorável às atividades psicomotoras ativas e dinâmicas propiciadoras de um novo conceito de velhice constituído através da imagem positiva, criada pelo idoso, ao reportar-se a si mesmo.

Sua capacidade de reformular valores e da análise crítica a partir de suas conquistas internas, permitiram a continuidade de um trabalho inovador, proposto apriori como proposta metodológica da produção científica —a monografia apresentada ao curso de especialização em Psicomotricidade da universidade Estadual do Ceará no Brasil— que resultou o programa impulsor das atividades psicomotoras realizadas através de atividades livres, jogos e do simbolismo do brincar, de grande significado por propiciar além dos benefícios funcionais, o resgate da criatividade, da espontaneidade; conferindo ao *idoso* uma autonomia, uma autoria na realização dos próprios movimentos; promovendo o encontro do *geronte* com o desejo de realizar e realizar-se, resgatando assim o prazer de viver novas experiências, e de enfrentar suas novas possibilidades adaptando-se a elas de forma sadia e prazerosa.

Enquanto o estudo informa que o corpo do *idoso* não nega, não foge, não se fecha às transformações progressivas sofridas no processo de desenvolvimento do ciclo vital, durante a realização das atividades do programa de *educação psicomotora* foi possível observar que o *geronte* apresenta a capacidade de realizar e se adaptar às novas possibilidades, através da percepção aguçada de si mesmo e de seu ambiente.



(Foto 3)

Acreditando no trabalho da *educação psicomotora* por despertar no *idoso* o desejo às atividades espontâneas, ao jogo e ao «brincar», conferindo-lhe o potencial para ser o artesão de uma funcionalidade adequada às suas necessidades, promovendo o resgate da auto-estima, da valorização antes aos próprios olhos do *geronte* e os da comunidade através do melhoramento da sua disponibilidade corporal e mental,

da integração social, da noção de corpo, da auto-imagem etc., o programa de educação psicomotora em prol da qualidade de vida para pessoas na melhor idade vem comprovar, o que a pesquisa já informava, a ação qualitativa da psicomotricidade como promotora da qualidade de vida para a terceira idade.

BIBLIOGRAFIA

- DESOBEAU, F. 1981. *1º Seminário Mineiro de Terapia Psicomotora*. Belo Horizonte.
- FONSECA, V. 1998. *Psicomotricidade: Filogênese, Ontogênese e Retrogênese*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FONSECA, V. 1987. Gerontopsicomotricidade: Uma Abordagem ao Conceito de Retrogênese Psicomotora. *Revista do Corpo e da Linguagem*. Rio de Janeiro, Vol V (Nº 15), p.281- 301.
- HADDAD, J.G.G.M. 1993. *O Direito a Velhice: Os Aposentados e a Previdência Social*. São Paulo: Cortez.
- HURTAD, J.G.G.M. 1991. *Dicionário de Psicomotricidade*. Porto Alegre: Prodil.
- MORIZOTI, R. *História e Resumos da Psicomotricidade no Brasil* (Texto)

RESUMO:

O aumento significativo da perspectiva de vida exige uma abordagem atualizada da realidade e das necessidades do indivíduo idoso, para que seja analisada a qualidade de vida propiciada à camada senil da população.

Sob uma visão sistêmica, este trabalho, aborda a terceira idade tanto no aspecto natural como ciclo biológico da vida, como também no aspecto psicossocial, fazendo considerações com relação a psicomotricidade como promotora da qualidade de vida na terceira idade.

Sendo a psicomotricidade uma ciência preocupada com o bem-estar do indivíduo humano; tendo a gerontologia desmistificado a concepção de inutilidade à terceira idade através da retrogênese psicomotora; percebendo que para a consecução dos objetivos se fez necessário bem mais que saber, informar e desmistificar. Entendendo a necessidade de transpor a teoria, as investigações e as propostas; querendo atender ao chamado da camada senil da população brasileira que clama por ação, foi estruturado e implementado o programa de educação psicomotora em prol da qualidade de vida para pessoas na melhor idade, composto por debates e atividades viabilizadoras da análise e da comprovação da ação qualitativa da psicomotricidade como promotora da qualidade de vida para a terceira idade.

PALAVRAS-CHAVE:

psicomotricidade, terceira idade, qualidade de vida, educação psicomotora, retrogênese psicomotora.

ABSTRACT:

The meaningful raise of life perspective demands a updated point of view about the reality and the needs of the elderly individual, so that be analyzed the life quality propitiated for the senile level of the population.

Under a methodical vision, this work, shows the third age not only in the natural aspect but also in a biological life cycle and also in the psychosocial aspect, making considerations about psychomotricity as the cause of life quality in the third age.

Being the psychomotricity a science concerned with the well-being of the human individual; having the gerontology disclosed the uselessness conception to the third age through the psychomotor involution, realizing that for the consecution of the research materials were necessary more than knowledge, information, disclosed conceptions....Understanding the need of transpose the theory, the investigations and the proposals; wanting to answer the call of the crescent level of the Brazilian population that clamours for action, was structured and implanted «the psychomotor education program in virtue of the life quality for people in better age», compound of debates and activities that is viable for analyze and confirm the qualitative action of psychomotricity as the cause of life quality in the third age.

KEY WORDS:

Third age, to promote, life quality, changes, evolution, involution, psychomotricity, geriatric psychomotricity, psychomotor retrogression, psychomotor education.

DADOS DO AUTOR:

Mylene Menezes de Vasconcelos. Especialista em Psicomotricidade. Consultora em Educação Psicomotora. Área de atuação: Crianças, jovens e terceira idade. Campo de Atuação: Escolas, instituições e empresas.

Propuesta psicopedagógica para desarrollar la Psicomotricidad en niños de Educación Infantil

A psycho-pedagogical proposal to develop the Psychomotricity in kindergarten children

Dayse Campos de Sousa

INTRODUCCIÓN

En nuestro trabajo en el consultorio detectamos en los últimos años un aumento de los casos de niños con dificultades de aprendizaje. Después de la evaluación de estos niños, percibíamos que las mayores dificultades eran de: *atención, concentración, inquietud, agresividad, inseguridad y timidez*.

En visita a las escuelas observamos también la falta de preparación de muchos profesores que trabajaban con aquellos niños, aplicación de métodos inadecuados, por no tomarse en cuenta las diferencias de cada individuo, dificultades de aproximación de la familia y la escuela. Preocupados con los problemas presentados, buscamos algunos autores de referencia como Fonseca, Wallon, Vygotski y otros, estructuramos un proyecto de investigación que tiene como objetivo elaborar una propuesta de educación psicomotriz para el desarrollo de los niños, considerando los factores psicomotores y/o emocionales y sociales.

Leyendo a Fonseca (1987), estudioso de la génesis de la psicomotricidad, que ya defendía el conocimiento y aplicación de la psicomotricidad como fundamental para evitar problemas escolares y que pueden llegar a tener influencia directa con los problemas de salud mental, nos sentimos sensibilizados para el desarrollo de este trabajo. Por otra parte, en los trabajos de Wallon, éste habla del movimiento como la única expresión y el primer instrumento del psiquismo. Vygotski, en su concepción histórico-socio-cultural, que nos impulsó a realizar un trabajo, en el cual sería incluida toda la estructura que cerca al niño en desarrollo.

La autora coincide con los planteamientos de Fonseca y ha observado que estas dificultades aún permanecen en los días actuales; creyendo que la búsqueda de soluciones deberá partir de la relación integrada entre padres, hijos y escuela. En este trabajo se enfoca como factor de más alta importancia, el acercamiento de los padres con la escuela. A través del jugar, del sentir y convivir con los hijos, de una forma relajada y comprometida con la educación, estos padres van rescatando una relación más cercana y saludable con sus hijos. Consecuentemente, el vínculo con la escuela se va fortaleciendo y estructurándose en la sociedad.

En la educación psicomotriz el papel del psicomotricista es ayudar al niño en su proceso de autoconocimiento, con el objetivo de establecer nuevas interacciones con el otro a partir de la relación psicomotriz libre, creativa y/o dirigida. La actividad libre y espontánea permite al niño expresar su deseo a través de la acción, del movimiento o de la verbalización. Así, el niño se torna más creativo ante sus posibilidades de acción y descubrimiento personal. Al jugar, se manifiesta más alegre y más humano. También con los padres y profesores este jugar ayudará en una mejor comprensión de su momento de vida y en el rescate de su deseo reprimido.

A través del jugar el niño adquiere una mejor comprensión del mundo, se desarrolla intelectualmente, por la construcción de sus preconceptos los objetos, el espacio, el tiempo y las causas y efectos que rigen los acontecimientos. Los juegos de los padres e hijos, por su parte, tienen una dimensión simbólica que se une al deseo, al afecto, las manifestaciones de conflictos de relaciones. Como ejemplo, se tiene un chico que asume el lugar del padre, en una representación de «todopoderoso» contando sus aventuras fantásticas o una chica que cuida con cariño de su muñeca expresando así el deseo del afecto. Son expresiones simbólicas, espontáneas y libres del niño, que deberán ser comprendidas por el adulto, sea en el hogar o en la escuela, permitiendo así una relación más saludable y auténtica.

La educación psicomotriz constituye una formación de base indispensable a todo niño, tenga o no necesidades especiales, asegurando su desarrollo funcional, tomando en consideración sus posibilidades y ayudando en su afectividad, a expandirse y a equilibrarse a través del intercambio con el otro o con objetos, adaptándose al ambiente.

El desarrollo del niño depende de la cualidad de su relación con el grupo, con el medio donde vive y que esto funcione en el plano de las adquisiciones cognitivas en el plano de una verdadera formación social. Los niños aprenden a vivir con los otros, a aceptarlos, a respetarlos, a cambiar, a comunicar, a dar y recibir. En este trabajo de educación psicomotriz, el niño estará en un espacio plenamente disponible para una estructuración intelectual y sus capacitaciones serán más sólidas y rápidas.

Se tienen grandes preocupaciones con la formación de los profesores, principalmente con quienes trabajan con los niños más pequeños. Se percibe que a partir de ese inicio de escolaridad, los niños aún están estructurándose en su desarrollo físico, mental, y social. Estas observaciones sensibilizaron a la autora para el desarrollo del trabajo de educación psicomotriz en la educación infantil, lo que, junto al deseo de divulgar en las escuelas públicas, la incentivó para el desarrollo de la investigación.

Fonseca (1988) señaló que la psicomotricidad asume una nueva óptica psicopedagógica, con características preventivas y con un papel importantísimo en el contexto socio-educativo. Y como método psicopedagógico revolucionario abre grandes horizontes de reflexión, en el sentido de modificar y repensar toda la política educativa que no puede estar al servicio de procesos de selección social. Señala Fonseca:

«Muchos psicólogos, desde Gross, Claparède, Spencer, Bühler y otros defendieron la importancia del juego y del movimiento (i. e., de la psicomotricidad) en el desarrollo de las estructuras nerviosas y sensorio-cenestésicas, que se convierten en indispensables para satisfacer con éxito los problemas puestos por los aprendizajes escolares» (Fonseca, 1988, 368).

Se concuerda con los autores arriba referenciados, reforzando que la educación infantil debe abordar los aprendizajes escolares según el contraste del trabajo y del juego, que son las bases de la evolución de la personalidad del niño. «Momentos de conocimiento» y «momentos lúdicos» aprovechando el lúdico para los trabajos corporales y socio-educativos.

Cada niño tiene una capacidad de adaptación original y singular, que le permite evitar los problemas. Está ahí la importancia de una integración efectiva y preventiva en el seno de la comunidad escolar. La escuela debe estar preparada para trabajar con las desigualdades y no limitarse a su espacio en las salas de clase. Buscar la afectividad, la alegría, la curiosidad, la aventura, la verdad, el dialogo crítico y constructivo. La enseñanza en la educación infantil desempeña una función preventiva de gran valor y que no puede estar al servicio de grupos sociales privilegiados y sí al alcance de todas las clases socioeconómicas.

Vygotski (1966) ya afirmaba que el desarrollo del niño sufre interferencias de instituciones sociales y sistemas educacionales, como familia, escuela, iglesia, que ayudan a construir su propio pensamiento y descubrir el significado de la acción del otro y de su propia acción. Él define el desarrollo como cambios progresivos a partir de un estado indiferenciación, pero de forma única él define ese curso a través de interacciones simbólicas básicas con otros sujetos sociales más maduros y competentes, siendo que todo lo que sea vivido en el social será internalizado en la forma de fenómenos intrapsíquicos. Aún Vygotski, (citado por Rego, 1997, 55) «afirma que los procesos de funcionamiento mental del hombre son proporcionados por la cultura, a través de la mediación simbólica».

Creyendo que la capacidad de adaptación del niño, la influencia del medio social en la vida del ser humano y en su función preventiva podrá facilitar el desarrollo físico y emocional del hombre, se procuró desarrollar este proyecto a la luz de Vygotski.

En la intervención psicomotriz, actuando en la zona de desarrollo próximo, se comprende que en esta actividad se está actualizando el niño en el camino para el desarrollo de sus funciones que están en proceso de maduración y que van tornándose consolidadas y establecidas en el nivel de desarrollo real, en una visión global. Para la ejecución del trabajo se consideró la edad del niño, la postura corporal, el medio cultural en el cual está insertado, la maduración y sus intereses, utilizando las funciones motoras, cognitivas, perceptiva y social.

Vygotski afirmó que las características típicamente humanas no están presentes desde el nacimiento del individuo, sino que ellas proceden de la interacción dialéctica del hombre y su medio socio-cultural y que al mismo tiempo en que el ser humano transforma su medio para atender sus necesidades, él se transforma.

La autora coincide con el pensamiento de este autor sobre la importancia del juego y del jugar espontáneo como herramientas principales para la adquisición de las capacidades intelectuales del individuo y sostiene que con los ejercicios de educación psicomotriz, de forma libre, espontánea y/o dirigida, se está dando oportunidad a este individuo en su evolución dentro de su medio socio-cultural.

Otro teórico importante a considerar es Wallon (1925), el cual señala muy bien la importancia de la motricidad en la emergencia de la conciencia, así como las interacciones entre las actitudes, los movimientos, la sensibilidad y la acomodación perceptiva y mental en el decurso del desarrollo del niño. Wallon habla del movi-

miento como elemento básico de la reflexión humana, creyendo siempre en un fundamento socio-cultural. Para este autor el movimiento interviene en el desarrollo psíquico, en las relaciones con el otro influenciando el comportamiento habitual.

La investigación propone estrategias para facilitar el proceso de desarrollo del niño, utilizando recursos de la educación psicomotriz, buscando ayudar en la elaboración de la imagen corporal, lateralidad, tonicidad, equilibrio, organización espacio-temporal, además de los factores sociales y emocionales de una forma relacional y creativa. En la orientación a los padres y familiares en sus relaciones sociales, políticas y culturales.

TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ EN EDUCACIÓN INFANTIL

Le Boulch (1984) afirma que la educación psicomotriz se ha originado, en Francia, en 1966, por la insuficiencia de la educación física que no tuvo condiciones de corresponder a las necesidades de una educación real del cuerpo, trabando ahí una guerra entre el Ministerio de la Educación Nacional y el Ministerio de la Juventud y de los Deportes. El ministro de la Educación destacaba la importancia de la Educación Psicomotriz en la formación del niño, mientras que el inspector general de Juventud y Deportes, tenía una opinión contraria, afirmaba que la educación psicomotriz era una actividad dirigida a los deficientes físicos y que no tenía interés para el individuo normal.

Bajo el nombre de psicocinética, Le Boulch (1966), formuló una teoría general del movimiento, desde de la cual propone a los educadores medios prácticos que permiten utilizar el movimiento como una de las bases fundamentales de la educación global del niño. Para Le Boulch (1966, 24-25):

«La educación psicomotriz debe ser considerada como una educación de base en la escuela primaria. Ella condiciona todos los aprendizajes preescolares y escolares: lleva el niño a tomar conciencia de su cuerpo, de la lateralidad, a situarse en el espacio, a dominar el tiempo, a adquirir hábilmente la coordinación de sus gestos y movimientos. La educación psicomotriz debe ser practicada desde la más tierna edad y conducida con perseverancia, permite prevenir ciertas inadaptaciones, difíciles de mejorar cuando ya están estructuradas».

En 1967, el Tercer Tiempo Pedagógico, en París, Francia, significó una renovación de la pedagogía y de la introducción de la educación psicomotriz en la escuela primaria por sugerencias de Le Boulch; posteriormente fue firmado un decreto ministerial, (7 de agosto de 1969) poniendo un horario semanal de 6 horas de práctica de educación psicomotriz, en la escuela primaria. Estas sesiones eran distribuidas en dos partes: sesiones de juegos y actividades de libre expresión y sesiones donde se proponían al niño ejercicios para estimular el esquema corporal, equilibrio, coordinaciones, etc.

Posteriormente, con la contribución de Pierre Vayer, la educación psicomotriz ha pasado a constituir una acción pedagógica, utilizando medios de educación física, con el objetivo de normalizar o mejorar el comportamiento del niño. El educador debería esforzarse para obtener del niño lo siguiente:

- La conciencia del propio cuerpo.
- El dominio del equilibrio
- El control y la eficacia de las diversas coordinaciones globales y parciales

- El control de la inhibición voluntaria de la respiración
- La organización del esquema corporal y de la organización en el espacio
- Una estructuración espacio temporal correcta
- Mayores posibilidades de adaptación al mundo exterior

En 1986, André Lapierre, (Francia) da su contribución, dejándonos una experiencia en la escuela primaria con niños pequeños. Este autor habla de la escuela como un espacio de profilaxis, como uno de los elementos más importantes en la vida social y que la educación no consiste solamente en la adquisición de conocimientos sino que debe preocuparse con la formación de la personalidad del individuo, en sus aspectos más profundos.

Françoise Desobeau (1980), nos dice, también, que la educación psicomotriz existe durante toda la vida del niño, tanto escolar como familiar, y, es necesario comprender que desde el nacimiento y desde la misma concepción, el ser se desarrolla espontáneamente en todo lo él es, en sus relaciones con el mundo, empezando en este momento lo adquirido. Por ejemplo: no se enseña a un niño a gritar, a llorar, a reír, pero son sus relaciones con el mundo y con el medio las que van permitiéndole adquirir sus funciones. Y es cuando el niño está motivado, cuando va a servirse de sus funciones para crear relaciones. Su perspectiva personal es la de dar siempre al niño el poder de su propio desenvolvimiento. El papel de la escuela, de la familia será, acompañar el niño en sus exploraciones, mirar, motivar y crear estimulaciones que permitirán su desarrollo espontáneo.

En 1982, después de algunas visitas a Brasil de Françoise Desobeau y André Lapierre, fue iniciado por Suzana Veloso Cabral, el primer trabajo de psicomotricidad en una escuela pública y en una escuela privada de Belo Horizonte / Minas Gerais. Suzana, trabajaba con niños con necesidades especiales en la escuela pública y en la educación infantil en la escuela privada. En este mismo periodo otros trabajos fueron surgiendo, en otras escuelas y en otros estados del país.

Acompañando este desarrollo histórico de la educación psicomotriz, en Francia y en Brasil, y percibiendo la preocupación de los psiquiatras y psicólogos sobre la importancia del periodo preescolar para el desarrollo de la inteligencia y de la personalidad del niño, iniciamos esta investigación en Fortaleza / Ceará en 1999.

La diferencia de nuestro trabajo en relación a lo que viene ocurriendo en el mundo, es que percibimos que además de trabajar con los niños es importante, preparar a los maestros y todas las personas que trabajan directamente, con ellos en la escuela. Sentimos también la necesidad de traer a los padres a la escuela, buscando volverlos miembros participativos de los trabajos escolares y del jugar con sus propios hijos. Es importante para nosotros involucrar en nuestro trabajo a toda la estructura socio-histórico-cultural. Esta es nuestra nueva visión dentro del trabajo psicomotor.

DESARROLLO DE LA INFANCIA Y FACTORES PSICOMOTORES

El desarrollo es una conquista creciente. Es en el hogar donde se inicia la vida del niño y el aprendizaje del mundo juntamente con la conciencia de sí mismo como persona autónoma, libre y responsable. El proceso de crecer no existe sin conflictos y crisis. El placer/displacer, la satisfacción/insatisfacción son inherentes a la condición humana. El psicoanálisis nos describe cómo el bebé desde el nacimiento entra en relación afectiva con sus padres y va descubriendo sus capacidades motoras,

sensoriales e intelectuales, construyendo poco a poco su identidad. Él vivencia la satisfacción de sus necesidades y deseos, y al mismo tiempo convive con frustraciones de deseos irrealizables. Encuentra estímulo y apoyo o, al contrario, obstáculos a sus deseos. Se sentirá pleno y completo de amor o vacío, expresando a través del llanto y la agitación motriz la rabia que siente por no ser satisfecho. Son momentos buenos y agradables como también momentos desagradables y de sufrimiento, como nos dice Melanie Klein (1981). Pasa de un momento a otro sin tener conciencia de su dimensión histórica y no se percibe conscientemente a sí mismo, a las otras personas y al espacio que él ocupa. Vive la simbiosis con su madre o adulto sustituto.

Como plantea Dolto (citada por Ledoux, 1991) con el destete, el bebé pasará por una nueva prueba de castración simbólica, alejándose del cuerpo a cuerpo, construyendo su imagen inconsciente del cuerpo y viviendo su relación con la madre en un diálogo de percepciones sutiles que expresan el corazón a corazón entre madre y bebé. La presencia de la madre o de la sustituta se percibirá a través de la rutina de los cuidados diarios. Entretanto, hasta el octavo mes la no proximidad es vivida como una desaparición total. Si él no ve a la madre o no la siente cerca, es como si ella hubiera desaparecido y no volviera más, lo que provoca miedo y angustia.

Kestenberg (citado por Cabral, 2000) señala que sólo a fines del primer año el bebé descubre la permanencia del objeto de amor y también de objetos que él explora en el mundo. Empieza paralelamente, el descubrimiento de sí mismo como «sujeto». Empieza a haber confianza en su madre o sustituta y su ausencia pasa a ser soportada con menos angustia. En este momento él ya se mueve, puede buscar y acercarse a su madre cuando desee. En esta fase son muy comunes los juegos de escondite, en el que el niño juega a aparecer/desaparecer, elaborando así su angustia.

Se percibe a sí mismo, cognitivamente, descubriendo su propio cuerpo, sus posibilidades de movimiento y acción. Diferencia sus sensaciones internas de los estímulos externos. Estas primeras estructuras cognitivas permiten las experiencias intelectuales del bebé. Él actúa, experimenta, explora, para conocer el sentido de los objetos y sucesos, y para darse cuenta de sus propias posibilidades de actuación.

Cabral (2000), señala que el bebé como presujeto en la relación con la madre y el mundo, comprende, reconoce y organiza los objetivos, el espacio y el tiempo, e intuye las leyes de causalidad, que rigen los acontecimientos, en una óptica aún mágica y egocéntrica. Y que llevado por la energía vital afectiva, él actúa intencionalmente en la conquista de sí, del mundo y de las relaciones afectivas y sociales.

Las percepciones se desenvuelven con la experiencia y con la creciente maduración de sus células nerviosas, sensoriales, motrices y conectivas. El bebé construye el sentido de aquí y allá, de cerca y de lejos, de pared y rincón, de dentro y de fuera de casa, a través de su locomoción infatigable, gateando, andando y corriendo. Él va dominando estos elementos a través de la vivencia de situaciones.

De los 2 a 3 años pierde los placeres regresivos de los cuidados de la maternidad, pero conquista su autonomía, prosiguiendo su proceso de individualización elaborando su angustia de separación de la madre. La experiencia del espejo, el reconocimiento de su rostro y de su imagen especular, vinculado con su nombre, con la identidad que le da su semejante, le permite ascender a su identidad de persona.

Aún Cabral (2000), dice que ésta es una fase de conquistas. Conquista tónico-motora y perceptiva que ayudan al niño a actuar de manera más eficaz y consciente, estructurando el mundo cerca y a sí mismo como persona, su esquema corporal, su Yo. Conquista cognitiva de la dimensión simbólica, del lenguaje y del pensamiento. Conquista afectiva una vez que evoluciona en sus relaciones de amor y se convierte cada vez más en sujeto de su deseo y de su acción y empieza a procesar de modo interno las prohibiciones y leyes de la convivencia social e interpersonal.

El niño se vuelve un verdadero explorador del espacio y del ambiente. Su actividad motora muestra la búsqueda de afirmación y autonomía. Su marcha ya está bien automatizada y es utilizada para proyectarse en el mundo, por lo tanto necesita de espacios más amplios y protegidos. Sus movimientos sutiles presentan controles más precisos. Descubre que puede hacer cosas y también construir. Una nueva dimensión surge en su acción. Es la posibilidad de representación mental, originada de la imitación de acciones que se interioriza, que permite el niño imaginar y pensar algo, evocar y anticipar.

Cuando el niño acepta el mundo simbólico y busca afirmar mejor su identidad, empieza a vivir una crisis, que es la fase del «no» y «yo solito...». Es la fase de los aborrecimientos, que poco a poco van siendo sustituidos por las voces de afirmación de sí mismo, sin necesidad de descarga motora.

El periodo, más o menos, de 3 a 6 años inicia una verdadera reconstrucción del mundo. El niño pasa del conocimiento práctico, sensorio-motor, para el pensamiento y la organización de un universo representativo. Su lenguaje evoluciona, la representación mental lo lleva a integrar su esquema corporal y a objetivar el espacio y el tiempo, estructurándose el mundo representativo. Sus movimientos revelan progresos en la precisión, coordinación y disociación de movimientos. Su equilibrio le permite actuar de modo más intencional. Su coordinación sensible es creciente. Empieza a sujetar el lápiz con los dedos y disocia los movimientos de la muñeca. Empieza a afirmar su lateralidad, percibiendo la simetría en relación al eje corporal, comenzando a comprender que existe un lado derecho y otro izquierdo y alrededor de los 6 años ya se orienta bien en relación a su cuerpo.

El tiempo, espacio, número, forma, textura, color y causalidad son los elementos principales del mundo de las cosas que el niño ha de encontrar por sí mismo. Él adquiere el dominio de estos elementos en grados demorados, primero a través de sus músculos de manoseo y locomoción, por los ojos, manos y pies. No consigue llegar, al menos, a contar hasta tres, mientras no haya aprendido a agarrar y a tirar objetos, uno a uno, con los ojos y los dedos. El dominio de la forma surge, análogamente a través de intentos y exploraciones motoras.

Piaget (1975) ha definido el desarrollo como un proceso continuo a lo largo de la vida, del nacimiento hacia la muerte, y definió los cambios y la adquisición del conocimiento como algo gradual. Para él, el crecimiento cognitivo y el desarrollo intelectual son distribuidos en cuatro estadios: sensorio-motor, preoperatorio, operatorio concreto y operatorio formal.

El niño conoce el mundo sólo sobre lo que actúa, sin la noción de permanencia de espacio, cuando la acción u objeto salen de su campo de visión; a medida que vivencia, adquiere esa noción de permanencia del espacio y del objeto, tan importantes para las adquisiciones psicomotrices, asimilando muchas situaciones y acomodándolas poco a poco, pero aún de forma aislada.

Intelectualmente el niño evoluciona creando preconceptos y prerrelaciones. Afectivamente, los inicios de la socialización también llevan a una cierta descentralización, con sentimientos más específicos delante de las diversas personas. Su moral aún no es proyectada internamente, depende de los valores de los padres. Las conquistas cognitivas aún son limitadas pues los raciocinios están determinados por los estadios. Los procesos psicosociales también son limitados, por la dificultad en conjugar y disociar los propios puntos de vista de los de otros.

Piaget (1975) favoreció la comprensión de educadores y muchos estudiosos con la división del desarrollo del aprendizaje del niño en cuatro estadios, pero eso es sólo parte de su teoría, principalmente en los contextos escolares en lo que se refiere a las etapas del desarrollo. Sin embargo, uno de los puntos centrales de la teoría piagetiana es el desarrollo de la autonomía.

Se comprende autonomía como la facultad de gobernarse, un derecho o facultad de regirse por leyes propias, la libertad o independencia moral o intelectual, y, aún, condición por la cual el hombre pretende poder escoger las leyes que rigen su conducta.

El desarrollo de la autonomía en el sujeto se encuentra directamente relacionado con su capacidad de interacción con el medio social. Esa interacción del sujeto con el medio, los cambios resultantes de ese proceso y los vínculos afectivos establecidos, pueden funcionar como propulsores del desarrollo.

En la medida en que el niño consigue relacionarse de una forma equilibrada con los adultos, sin que esa relación sea determinada por la opresión o autoritarismo, tendrá las puertas abiertas para el crecimiento emocional cognitivo, así como un estímulo favorable al desarrollo de su autonomía.

Wallon (1995) cree que el niño es, desde el inicio, un ser social y privilegia las relaciones del niño con otros en su desarrollo psíquico. Para él, el desarrollo psicológico está íntimamente relacionado con los sucesivos modos de relación con el medio humano y psíquico. El niño es inicialmente un ser impulsivo, dominado por sus necesidades, pero está inmerso en un mundo social, y, luego, pasa a asociar la satisfacción de sus necesidades con un cierto cuidado que le tiene el adulto. Desde este punto empieza a establecer un sistema de comunicación con la madre, o sustituta, a través de movimientos, gestos, mímicas, en un lenguaje expresivo con modulaciones de tonos y de las actitudes, en que se revela el precoz interés por el humano.

Para Piaget (1975) el niño es un ser cognoscitivo que va del egocentrismo al ser social. Para Wallon (1995) la vida del niño es desde el inicio social y engloba el interés por las relaciones interpersonales y por lo cognitivo, apoyándose en la evolución física y neurológica. Dice Wallon:

«Así, existe continuidad, o mejor, unidad entre lo orgánico y el ser psíquico. No son dos entidades que se deben estudiar separadamente y después, poner en concordancia... Uno y otro se expresan simultáneamente en todo los niveles de la evolución, por las acciones y reacciones del sujeto sobre el medio, delante del otro. El medio más importante para la formación de la personalidad no es el medio físico, es el medio social. Poco a poco, ella que se confundía con el medio, va a disociarse de él. Su evolución no es uniforme, sino hecha de oposiciones e identificaciones. Es dialéctica». (Wallon, 1951; citado por Cabral, 2000, 196).

Cabral (2000) señala que la originalidad de Wallon es la de haber sobrepasado el polo orgánico y haber dado un sentido humano y social al movimiento y sobre todo al tono, a la postura y a las actitudes. Su teoría sobre las actitudes, sobre los periodos evolutivos y la conciencia en sí, además de la noción de esquema corporal y de imagen especular, es muy interesante para los que estudian la psicomotricidad y buscan referenciar su práctica, sea escolar, sea clínica, en esta área.

Vygotski (1996) atribuye una gran importancia al papel de la interacción social en el desarrollo del ser humano. Para él la maduración biológica es un factor secundario en el desenvolvimiento de las formas complejas del comportamiento humano pues esas dependen de la interacción del niño y su cultura, el desarrollo del sujeto humano se da desde de las constantes interacciones con el medio social en que vive, y que las formas psicológicas más sofisticadas emergen de la vida social.

En la presente investigación se asumen los planteamientos de Wallon y Vygotski, reafirmando el pensamiento de esos autores cuando nos remiten a las relaciones humanas y sociales, reforzando la importancia del medio para el desarrollo del individuo. Con varias experiencias ya desarrolladas, se coincide con ellos en la importancia de la interrelación entre lo biológico y lo social; el ser humano cuando nace, viene completo como ser orgánico, trayendo características genéticas que serán estructuradas conforme el medio en que vive, o sea desde el inicio del contacto con el adulto que lo recibe y cuida de él. Este adulto asegura su supervivencia y media su relación con el mundo, buscando incorporar este individuo a su cultura, a través de conductas que se van formando a lo largo de su historia. Su psiquismo estará siempre mediado por el otro, por la relación con el otro, que indica, delimita y atribuye significados a sus acciones.

Los niños inician su vida bajo la orientación familiar, conducidos por los padres, auxiliares. Todavía bien pequeños van a las escuelas, a convivir con otra realidad, van a las iglesias, al parque de diversiones, etc. Se percibe que a través de estos contactos ellos van vivenciando cosas buenas y malas, donde podrán seleccionar por medio de su ambiente aquello que le cae bien, y muchas veces no es lo que los adultos quieren para él. Así, van estructurando su personalidad, adquiriendo su autonomía y desarrollo conforme el medio le proporciona.

El niño nace, empieza a aprender y sigue haciéndolo durante toda su vida. Con pocos días, aprende a llamar a la madre mediante el llanto. Con algunos meses de vida se familiariza con muchos objetos que forman su nuevo mundo, adquiere cierto control sobre sus manos y sus pies, y va iniciándose en el proceso de lenguaje hablado. Posteriormente, va a la escuela donde adquiere, por medio de aprendizaje, los hábitos, las habilidades, las informaciones, los conocimientos y las actitudes que la sociedad considera esenciales al individuo.

El aprendizaje es, por lo tanto, un proceso fundamental de la vida. El individuo aprende y, a través de este aprendizaje, desarrolla los comportamientos que le posibilitan vivir. Por todos los lados son encontrados los efectos del aprendizaje cuando se considera la vida en términos de pueblo, de comunidad o de individuo. Cada generación es capaz de aprovechar las experiencias de las generaciones anteriores, así como también ofrece su contribución para el creciente patrimonio del conocimiento y de las técnicas humanas.

El aprendizaje no es sólo adquirir habilidad en lectura, escritura, conocimientos generales, de geografía, de historia, etc. Es mucho más que esto. El individuo

aprende los valores culturales, aprende a desempeñar papeles sociales, aprende a amar, a odiar, a temer y a tener confianza en sí mismo, aprende a tener deseos e intereses, trazos de carácter y personalidad. Entendemos entonces que el aprendizaje no es sólo la adquisición de conocimientos y contenidos de libros y tampoco puede limitarse sólo al ejercicio de la memoria. Envuelve el uso y el desarrollo de todos los poderes, capacidades, potencialidades del hombre, tanto físicas, como mentales y afectivas.

El aprendizaje del niño comienza mucho antes de que entre en la escuela, por ejemplo, antes de estudiar matemáticas en la escuela, él ya tuvo experiencias con cantidades, ya ha trabajado con operaciones de substracción, división, adición y determinación de tamaño y de peso.

Como dice Vygotski (1997) el desarrollo y el aprendizaje están interrelacionados desde el nacimiento del niño. Este desde muy pequeño realiza una serie de aprendizajes a través de la interacción con el medio físico y social. En su día a día, observando, experimentando, imitando y recibiendo orientaciones de las personas más experimentadas de su cultura, él vivenciará una serie de experiencias y podrá operar sobre todo el material cultural.

Aún Vygotski (1997), hace una importante distinción entre los conocimientos construidos en la experiencia personal, concreta y cotidiana del niño, que él ha llamado de «conceptos cotidianos o espontáneos».

Se puede afirmar que esos conceptos, llamados por Vygotski cotidianos o espontáneos, están presentes en el trabajo de educación psicomotriz, que es la educación del niño a través de su propio cuerpo en movimiento, dando espacio a su espontaneidad, su creatividad, teniendo en consideración su edad cronológica, su cultura corporal, su maduración y sus intereses sociales. En este trabajo, se busca dar oportunidad al niño de desarrollar su aprendizaje por sus movimientos corporales y de la relación que establece uno con otro. Y que para aprender, o sea, adquirir conocimiento y desarrollarse, es necesario sentir, tocar, jugar, manipular, vivenciar, representar su cuerpo, a través de una relación con el otro y/o con el objeto. Ajuriaguerra (1983) relata: «El niño es su cuerpo. El movimiento corporal es comunicación con el mundo».

La influencia del medio socio-cultural en el aprendizaje es incontestable. Niños que viven en subculturas pueden entrar en choque con las normas, lenguaje y modos de vida diferente de su medio, creando así conflictos y ambivalencias en estas relaciones. Los problemas pueden agravarse en el caso de que el maestro no esté preparado para actuar con estas situaciones y pase a discriminar a estos niños, viéndoles como perturbadores del ambiente con rendimiento escolar bajo. Cuando existen notables diferencias entre las condiciones y valores del grupo social en que vive el alumno, podrán ocurrir inadaptaciones que dificulten seriamente el aprendizaje. Será responsabilidad del profesor revertir esta situación, buscando comprender y valorizar lo que existe de positivo en el alumno.

El aprendizaje involucra fundamentalmente la necesidad de una gran integración sensorial. Integración elevada al nivel del sistema nervioso central, donde es organizada, almacenada y después elaborada, para originar las respuestas y las reacciones motoras.

Desde la perspectiva de la Psicomotricidad, se debe intentar mostrar que el cuerpo, a través del diálogo tónico, de la seguridad gravitacional y del placer táctil que está tras la relación madre e hijo, va a producir efectos de maduración al nivel del sistema nervioso, que van, en cierta manera, a estructurar la evolución de la motricidad y el aprendizaje en términos antropológicos. Es a través del cuerpo, como las manifestaciones del amor y de la relación íntima con el otro, se van estableciendo.

Para Luria (1977), la organización del cerebro está estructurada en tres grandes unidades funcionales, que interactúan con los factores psicomotores facilitando el desarrollo del individuo.

La primera unidad, presentada por Luria está compuesta por los sistemas reticular, vestibular y propioceptivo, siendo sus estructuras anatómicas la médula, el tronco cerebral, el cerebelo y las estructuras del tálamo, responsables de dos factores psicomotores, que son la tonicidad y el equilibrio, que consubstancian el papel y la importancia de la postura. Ella regula el tono, es responsable de la función de la atención y de la integración sensorial, de la memoria y de la emoción.

La segunda unidad está compuesta por las áreas asociativas corticales (secundarias y terciarias) y el centro asociativo posterior. Sus estructuras son el córtex, hemisferio izquierdo y derecho, lóbulo parietal (táctil-cinestésico), lóbulo occipital (visual) y lóbulo temporal (auditivo), responsable de factores psicomotores tales como la lateralidad, la noción de cuerpo y la estructuración espacio-temporal. Es la unidad que regula el almacenamiento, el análisis, la síntesis, la codificación y la decodificación de la información. Es también la unidad de procesamiento de informaciones, cómo el cuerpo procesa la información, cómo recibe esa información, cómo se orienta con relación al espacio, cómo integra en la realidad la noción de espacio.

La tercera unidad está compuesta por el sistema piramidal ideocinético, las áreas pre-frontales y el centro asociativo anterior. Sus estructuras son el córtex motor (psicolingüístico), córtex pre-(psico)motor, lóbulos frontales, responsables de la praxia global y la praxia fina. Es la unidad de programación, regulación y verificación de la actividad: intenciones, planificación motriz, ejecución, corrección y continuidad de las operaciones cognitivas. Es en esta área del cerebro, en los lóbulos frontales, donde se organiza la actividad consciente del ser humano, donde ocurre la programación, regulación y verificación de la actividad motriz, áreas donde efectivamente se identifican problemas en los niños con dificultades de aprendizaje.

El movimiento de praxias es realmente el resultado de una compleja actividad superior, donde muchos sistemas cerebrales se encuentran jerárquicamente integrados. La praxia global y la praxia fina integran todos los subfactores arriba abordados, o sea, la tonicidad, el equilibrio, la lateralización, la noción de cuerpo y la estructuración espacio-temporal. La integración de esos subfactores dan al movimiento una organización psíquica superior, interrelacionando e integrando otros varios subsistemas anteriormente vivenciados y estructurados.

La línea evolutiva de los factores psicomotores sugiere que la progresiva organización cerebral proviene de abajo hacia arriba, desde la formación reticulada, de las estructuras subtalámicas a las estructuras corticales, como confirmando la reduplicación de los varios factores en una continua adición funcional edificada desde la tonicidad hasta la praxia fina. Fonseca (1995) nos habla de las perspectivas ontogenéticas de Wallon y Piaget.

Fonseca (1995) hace referencia a Ajuriaguerra, Vygotski, Ausubel, Kagan, que sugieren también que el niño tiene un tipo de maduración jerarquizada, apuntada por la constelación psicomotriz de los siete factores como: la tonicidad, primer factor de integración neurotónica en que se procesan las adquisiciones antigravitacionales promotoras; el equilibrio, que culmina en la postura bípeda, marco decisivo de la motricidad humana, de donde parte la orientación simbólica; la lateralización, que da al cuerpo su dimensión bilateral; la noción del cuerpo, génesis del Yo y síntesis de la conciencia del espacio intracorporal; la estructura espacio-temporal, que interrelaciona los datos intracorporales con los extracorporales, las praxias, como conquistas de la neuromotricidad, esto es, la motricidad como resultado de una experiencia social.

Esta complejidad creciente de la psicomotricidad humana se asienta, efectivamente, en una maduración neurológica que ocurre desde la primera unidad de Luria hasta la tercera unidad, y que cuando no hay maduración en uno de estos subfactores, podrán ocurrir dificultades en su desarrollo y consecuentemente en su aprendizaje, como vamos a mostrar seguidamente.

Tonicidad

Es la cimentación fundamental en la organización de la psicomotricidad. Fonseca (1995) dice que la tonicidad abarca todos los músculos responsables por las funciones biológicas y psicológicas, además de toda y cualquier forma de relación y comunicación no verbal, con la característica esencial de su bajo nivel energético, que permite al ser humano mantenerse de pie por grandes periodos de tiempo sin la manifestación de señales de fatiga.

El tono muscular depende mucho de las estimulaciones del medio. Está presente en todas las funciones motrices del organismo como el equilibrio, la coordinación, el movimiento, etc. Todo comportamiento comunicativo está relacionado con el tono.

Equilibrio

El equilibrio es la capacidad de manutención y orientación del cuerpo y sus partes en relación con el espacio externo y la acción de la gravedad. Es obtenido por medio de informaciones visuales, laberínticas, cinestésicas y propioceptivas integradas en el tronco cerebral y el cerebelo. Es un acto consciente e inconsciente, que está relacionado con el tono muscular, estando presentes en todas las posibilidades motoras del hombre en su medio ambiente (Fonseca, 1995).

Noción del cuerpo

La evolución del niño es sinónimo de concienciación y conocimiento cada vez más profundo de su cuerpo. La imagen corporal es la figuración de nuestro cuerpo formado en nuestra mente, o sea, el modo como el cuerpo se presenta a nosotros. Es ella la que permite que nosotros nos diferenciamos con relación a los otros y sólo puede ser creada con la ayuda de otra persona, desde que esta persona sea de relevante importancia para el sujeto.

El esquema corporal, regula la postura y el equilibrio. Por lo tanto, la noción corporal envuelve la estructuración del esquema corporal, que es la percepción del cuerpo actuando en el espacio, moviéndose, en un ritmo propio, en un estado de tensión o relajamiento muscular.

Oliveira (1997) resalta que el cuerpo es el punto de referencia que el ser humano posee para conocer e interactuar con el mundo. Es que este punto de referencia servirá de base para el desenvolvimiento cognitivo, para una buena alfabetización, para el aprendizaje de conceptos importantes como: abajo, arriba, al lado, atrás, derecha, izquierda, etc. En un primer momento el niño visualiza estos conceptos a través de su cuerpo y sólo después los visualiza en los objetos entre sí.

La noción de cuerpo acusa relaciones significativas con los otros factores, alimenta las áreas pre-motoras para la planificación y programación de la acción. La relación con la estructuración espacio-temporal revela la estrecha relación de los datos intracorporales y extracorporales.

Lateralización

Lateralidad es la percepción de los lados del cuerpo, por lo tanto es el elemento fundamental de la relación y orientación del cuerpo con el mundo exterior. La dominancia funcional de uno de los lados del cuerpo es el resultado de la relación entre las funciones de los hemisferios cerebrales. Algunas funciones y operaciones se encuentran bajo la dominancia izquierda y otras bajo la derecha. Tal relación envuelve estructuras complejas, influenciadas por una serie de factores y comportamientos como, por ejemplo, los zurdos.

La lateralidad es importante porque permite al niño hacer una relación entre las cosas que existen en su medio. Él toma su cuerpo como un punto de referencia en el espacio y si él se confunde o no reconoce su dominancia, puede no percibir el eje de su cuerpo y se vuelve difícil saber cuál es el lado derecho o el izquierdo.

Estructuración espacio-temporal

La organización espacio-temporal nos da conciencia de las formas de desplazamientos corporales de una manera continua y perceptiva actuando en los diferentes planos, ejes, dirección y trayectoria. En la Psicomotricidad, la estructuración espacio-temporal es un dato importante para una adaptación favorable del individuo. Le permite no sólo moverse y reconocerse en el espacio, sino también relacionar y dar secuencia a sus gestos, localizando y utilizando las partes del cuerpo, coordinado y organizando sus actividades de la vida diaria.

Para Fonseca (1995) la estructuración espacial es un concepto desarrollado en el propio cerebro a través de actividades neuro, tónico, sensorio, perceptivo y psicomotrices. La noción de espacio no es innata, ella resulta de una construcción donde el cuerpo asume el papel de un arquitecto. El niño construye la noción del espacio a través de la interpretación de una constelación de datos sensoriales que no tiene relación directa con el espacio. Ella sólo puede desarrollar un mundo espacial estable después de aprender a interpretar las informaciones vestibulares, propioceptivas y exteroceptivas en términos de espacio, esto es, en términos de localización corporal interiorizada. La capacidad para estructurar y organizar el espacio es esencial para cualquier aprendizaje. La noción de espacio, por lo tanto, se desarrolla con la percepción del cuerpo proyectivo, con representación espacial.

La estructuración temporal es más elaborada en sí que la estructuración espacial, pues trasciende la estimulación sensorial inmediata. El cerebro elabora sistemas funcionales de acuerdo con la dimensión del tiempo, pues actúa con experiencias anteriores, se adapta a las condiciones presentes y predice y anticipa el futuro.

Fonseca (1995) dice que la unidad de extensión de la dimensión temporal es el ritmo, que envuelve la conciencia de igualdad de intervalos de tiempo. Un ritmo constante (cadencia) es una serie de intervalos de tiempo iguales, que traduce muchos ritmos biológicos en el individuo. El ritmo ocurre en varias áreas del comportamiento: en la motricidad (coordinación de movimientos), en la audición (reconocimiento de estímulos auditivos), en la visión (exploración sistemática del entorno) y en los aprendizajes escolares (lectura, escrita, cálculo).

Praxia global

La praxia global está integrada en la tercera unidad funcional de Luria, cuya función fundamental envuelve la organización de la actividad conciente y su programación, regulación y verificación. Tiene como principal misión la realización y la automatización de los movimientos globales complejos, que se desarrollaron en un cierto periodo de tiempo y que exigen la actividad conjunta de varios grupos musculares.

La praxia global nos da indicadores sobre la organización práxica del niño con reflejos nítidos sobre la eficiencia, la preeficiencia y la realización motora. Sin embargo las dispraxias combinan problemas práxicos con problemas de la noción del cuerpo y de la estructuración espacio-temporal. En su aspecto global traduce una disfunción psiconeurológica de la organización táctil, vestibular y propioceptiva, que interfiere con la capacidad de planificar acciones, con repercusiones en el comportamiento socio-emocional y en el potencial de aprendizaje.

Praxia fina

La praxia fina integra todas las consideraciones y todas las significaciones psiconeurológicas ya avanzadas en la praxia global. Ella, como adquisición superior, requiere la conjugación de los programas de acción, la atención voluntaria, el nivel de engramas y somatogramas aprendidos, la capacidad de pre-programación o reprogramación, funciones inherentes a un órgano especializado en la exploración, manipulación y prensión de objetos.

Fonseca (1995) destaca que la praxia fina, junto con otros factores permite anticipar y tener una perspectiva de cómo el cerebro integra, procesa y elabora la información, una vez que, como órgano de aprendizaje, no sólo decodifica la información sensorial, transformándola en un sistema de conceptos, sino que establece planes, programas de formas de control consciente de las acciones.

La praxia fina se traduce, consecuentemente, por la precisión de los movimientos de la mano y de los dedos, donde entran en juego las relaciones espacio-temporales y selecciones de rutinas y subrutinas que traducen la calidad de la micromotricidad o del control instrumental. Ella evidencia la velocidad y la precisión de los movimientos finos y la facilidad de reprogramación de acciones, a la medida que las informaciones táctil perceptivas se ajustan a las informaciones visuales. La praxia fina, recibiendo la contribución particular de todos los factores psicomotores, se traduce como producto final, para una mejor estructuración en el desarrollo del individuo.

Según Sousa (1999), la psicomotricidad cuando está bien elaborada y estructurada, puede constituir un medio privilegiado de prevención e intervención para el desarrollo de la infancia, y puede ser un medio adecuado para optimizar sus potenciales de aprendizaje.

Evolucionar, además de mejorar el cuerpo físico y subir los peldaños para la autonomía, es encaminarse a la definición de un sujeto. El lenguaje corporal tiene por soporte el tono, vehículo esencial de la expresión de las emociones, como fue éste el vehículo de inserción de las primeras relaciones. Wallon (citado por Poggi, 1997) habla de lo que ha llamado *diálogo tónico*: «movimiento antes de todo, la única expresión, es el primer instrumento del psiquismo. Es este cuerpo en movimiento lo que conduce el ser por los estadios de desarrollo con papel relevante en la estructuración cortical como base de la representación». Desde cuando se está entre los sonidos y movimientos, entre los cuerpos, hay un diálogo tónico.

La psicomotricidad, como una técnica corporal, a través de sus intervenciones puede conseguir la integración del hombre en sus emociones, ayudándolo a encontrar el lugar que es suyo y que es donde podrá ser verdadero. Como prevención, la educación psicomotriz tiene el perfil que llena en los días actuales las consecuencias de la falta de afecto en las relaciones por las exigencias excesivas, la falta de límite en el comportamiento de los niños precozmente lanzados en su devenir a convertirse en lo que puedan.

CARACTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ EN LA ESCUELA ACTUAL

En las escuelas actuales se observa que la psicomotricidad es vista como de gran importancia para el desarrollo del niño, y también para un mejor aprendizaje. Pero percibimos, que el concepto de una técnica mecanicista todavía existe de forma bastante acentuada. El trabajo psicomotor es elaborado por los profesores, o por los educadores físicos, sin formación específica en el área psicomotriz.

Sus programas propuestos revisten el aspecto de una serie de ejercicios, con el riesgo de que se tornen iguales, repetitivos, poseyendo a los ojos del profesor, pocas relaciones con el grupo, llevando como prioridad sus preocupaciones educativas. Muchas veces son usados ejercicios de coordinación motora de trazados gráficos, repeticiones orales y escritas, de preparación del niño para el desarrollo de la escritura y lectura mecánica, decodificada, insignificante, con un tratamiento compartimentado, negándose la concepción del niño como un ser integral en su pluridimensionalidad.

En el trabajo con el cuerpo usan también ejercicios como: conocimiento de las partes del cuerpo con los siguientes objetivos: el niño conocerá las diferentes partes de su cuerpo por la percepción vivida y también por las vías que la conducen a la reflexión, a la abstracción. Será llevado a apuntar determinado miembro, a decir el nombre, a localizar oralmente. El profesor hace que los niños toquen las diversas partes del cuerpo y simultáneamente va diciendo el nombre de esas partes.

Costallat (1978) dice que la ejercitación deberá ser repetida, pero al mismo tiempo variada y exigiendo una contribución intelectual para determinar un esfuerzo de atención. Todavía Costallat, propone que la graduación de los movimientos se efectúe por la naturaleza de los movimientos que entran en juego, desarrollando la coordinación por medio de la simultaneidad o de la alternancia de los mismos, combinándose con el desarrollo progresivo del «freno inhibitorio» y de la memoria auditiva que va a posibilitar ejercicios cada vez más extensos y complejos.

La teoría aplicada de este modo, es mecanicista (Campos, 2001). Cada niño va repitiendo de acuerdo con su vez. Son ejercicios dirigidos, sin muchos estímulos y

muchas veces los niños no se sienten libres para desarrollarlos. Algunos se vuelven inquietos, otros se niegan a hacer los ejercicios o los hacen de forma inadecuada; por lo cual la autora considera que los resultados favorables serán los mínimos posibles y lo que se cuestiona de las escuelas es la forma en que trabajan. Se sabe que hay una política educacional donde las escuelas tienen metas a cumplir, y que los profesores reciben orientaciones del contenido enseñado; aún con todas las exigencias formales, el profesor, bien preparado, podrá llegar al mismo camino de formas diferentes.

Esta serie de ejercicios que se convierte muy rápidamente en un «empleo del tiempo» que sólo tiene interés para el adulto, pues lo vuelve seguro de sí ante la creatividad desordenada del niño. El profesor queda con la conciencia tranquila pues él tiene una preocupación mítica y obsesiva de no olvidar nada, de dar una educación «completa», con grandes pretensiones. En estas actividades el profesor está impidiendo cualquier creatividad, cortando las etapas espontáneas y lógicas, en la dinámica del pensamiento infantil.

Los niños pequeños, están en la edad de las primeras adquisiciones, empezando a salir del aura maternal para adquirir una relativa independencia del pensamiento y de la acción. Es la fase del periodo sensorio-motor, de Piaget, al periodo perceptivo motor, después acceden a las primeras posibilidades de abstracción. El desarrollo del lenguaje verbal y el descubrimiento de los medios de expresión plástica (reunión de objetos, «construcciones», modelación y trazo gráfico), son los primeros medios utilizados por el niño para perpetuar su pensamiento, darle permanencia, duración, sincretismo que faltan al lenguaje verbal.

Es el pasaje del «afectivo» al «racional», en esta fase el niño está enteramente inmerso en la afectividad inconsciente y que es totalmente dependiente. Esta afectividad se revela por el modo simbólico y por el imaginario. Es de este abordaje afectivo del mundo, de donde va a nacer lo racional, en la medida que la afectividad va siendo sublimada y no reprimida. Bloqueos afectivos pueden impedir el proceso de intelectualización. Cambio de un egocentrismo a la socialización.

Los niños pequeños no adquirieron aún la pasividad resignada al «buen querer» del adulto, a sus años de experiencia en la escuela. No se consigue que hagan aquello que el adulto desea que hagan, pero sí, lo que más les interesa. De ahí la preocupación con la contribución de la actividad psicomotriz, principalmente como prevención, para niños pequeños, a través de la vivencia corporal con relación al objeto y al otro, la cual es fundamental e insustituible, aún siendo necesaria la adopción de una pedagogía que permita la autenticidad de esta vivencia.

La educación infantil tiene un papel fundamental en la vida de estos niños, porque se sitúa en un momento importante de su evolución de particular fragilidad. Y de prevención a los «fracasos» que podrán ser obtenidos en la primera infancia, que difícilmente serán eliminados a lo largo de su existencia.

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Este estudio se ha caracterizado por constituir una investigación cualitativa, con enfoque dialéctico, basada en una investigación empírica, que fue realizada buscando la contribución de la educación psicomotriz en el desarrollo infantil, donde sus participantes desarrollaron un papel activo, en el acompañamiento de todo el material estudiado desde el inicio hasta la evaluación de la acción planeada. Todo el

equipo tuvo un papel fundamental en el proceso desarrollado, con amplia participación y explícita interacción. El equipo era formado por una psicomotricista coordinadora, una psicomotricista auxiliar y las profesoras de aula.

La muestra fue constituida por un grupo de educación infantil (niños de 2 y medio a 3 años y medio de edad) de una escuela privada de Fortaleza, en un total de 18 alumnos, siendo nueve del sexo masculino y nueve del sexo femenino, escogido entre los cuatro grupos existentes. La selección fue intencional, por ser un grupo que mantenía un número igual para ambos sexos y por considerar la investigadora que el factor sexo pudiese influir en los resultados, siendo niños del sexo masculino más propensos a los juegos dinámicos conforme a factores culturales. Participaban las profesoras, coordinadores y supervisores, en un total de 15 profesionales, como también los de la limpieza y porteros totalizando 12 profesionales, además de los padres de los alumnos, ya citados.

Evaluación inicial

La evaluación inicial se dio en febrero del 2000, desde las observaciones directas e indirectas, con relación a los factores psicomotores, emocionales y sociales.. En lo que se refiere a los factores psicomotores se observó que el 72% de los niños presentan dificultades en su equilibrio siendo 39% del sexo masculino y 33% del sexo femenino. En la tonicidad 67% de los niños presentaron hipotonía, siendo 44% del sexo masculino y 22% del sexo femenino. Con relación a los otros factores como: noción de cuerpo, organización espacio-temporal, lateralidad y praxia global y fina los niños permanecían en desarrollo, dentro de lo esperado para la edad.

En lo que se refiere a los factores emocionales y sociales se encontró que 39% de los niños presentaron un grado más acentuado en su agresividad, siendo 28% del sexo masculino y 11% del sexo femenino. 44% de los niños presentaron inseguridad y timidez, 17% del sexo masculino y 28% del sexo femenino. 50% de los niños se presentaron más afectivos, siendo 17% del sexo masculino y 33% del sexo femenino.

En los factores psicomotores, los niños presentaron más dificultades con relación a las niñas. Con relación a los factores emocionales y sociales, en cuanto a la agresividad, los niños se manifiestan mucho más agresivos que las niñas; cuando hablamos de inseguridad, timidez y afectividad las niñas manifestaron más inseguridad pero también fueron más afectivas.

En esta edad, los niños están en el inicio de su desarrollo. La importancia de esta evaluación radicó en permitir una evaluación de cada alumno, facilitando la planificación de la acción, con mayor seguridad para el desarrollo de las sesiones psicomotrices.

Las observaciones iniciales funcionaron como base para la creación de un modelo de desarrollo del proceso de intervención. El perfil psicomotor, emocional y social fue fundamental para la planificación de las actividades psicomotrices, pues éstas pasaron a ser elaboradas conforme a la necesidad de los alumnos.

Como se mostró anteriormente, el desarrollo ocurre de forma integrada entre lo psiconeurológico y lo socio-cultural. Esta fue la razón por la que se resalta la importancia del movimiento para el crecimiento de los factores psicomotores desde las funciones cerebrales.

Los factores psicomotores, emocionales y sociales, fueron analizados separadamente, para una mejor especificación sobre las influencias que el sujeto recibe durante su desarrollo, tanto físico como mental, que son de orígenes internas y externas. Pero es importante destacar que el individuo no funciona por partes y sí de una manera general. Por lo tanto, sólo se llegará a buenos resultados con relación al desarrollo del ser humano mediante una completa integración de esos factores estudiados. Cuando hablamos del individuo psicomotor, nos estamos refiriendo a un ser completo y único.

Proceso de intervención propiamente dicha

Iniciando el proceso de acción psicopedagógica se usaron procedimientos de la educación psicomotriz de la siguiente forma: los niños hacían una sesión semanal, de una hora de duración, en una sala específica, con espacio suficiente para los juegos libres, espontáneos y/o dirigidos. Además de los psicomotricistas, participaban también, las profesoras de sala, buscando el vínculo de sus relaciones con los niños y para dar el apoyo necesario durante las vivencias, incluso con anotaciones (observaciones indirectas) sobre las mismas. El desarrollo de este proyecto se dio en cuatro momentos específicos:

- Encuentros con supervisores, coordinadores, profesores;
- Encuentros con auxiliares de los profesores, porteros y limpiadores;
- Encuentro con los padres o responsables por los niños.
- El trabajo con los niños, vivencias psicomotrices

Tuvo una duración de un año en el periodo lectivo de 2000. Fueron utilizados materiales variados que servían de intermediarios y facilitadores en la relación entre los niños y el psicomotricista. Materiales dinámicos como: pelota, cuerda, espagueti, aros de hula-hula; material afectivo como: muñecos, osos; materiales de elemento: colchoncitos, almohadas, tejidos, tinta, arcilla y material de desecho.

El material usado en las sesiones de psicomotricidad necesita ser bien analizado, pues cada uno tiene su función y abordaje. Pero es importante que no reduzca su utilización a lo aparente sino que se debe dejar el niño explotarlo de forma espontánea. El principal objetivo es el cuerpo, nada adelanta el que exista una variedad de materiales, si el principal de ellos, que es el cuerpo, está siendo dejado de lado, o no está bien preparado para esta actuación.

Este trabajo, como fue apuntado anteriormente, busca mostrar la importancia de crear, del contacto, de la relación, del jugar libre, espontáneo y/o dirigido, en el crecer armónico del individuo. Trata de involucrar a toda una comunidad que trabaja directamente con esos niños, en esta visión única, sensibilizando desde la recepción a la dirección de la escuela, envolviendo profesores y auxiliares y extendiéndolo a la familia. Todo este vínculo se justifica en virtud de reconocer al niño como un ser que debe ser comprendido y respetado dentro del contexto del cual forma parte.

Encuentro con los coordinadores, supervisores y profesores

De inicio fue organizado un ciclo de estudios donde los profesores, coordinadores y supervisores profundizaban sus conocimientos sobre los aspectos del desarrollo del niño, a través de la lectura y discusiones de textos. Una vez al mes se efectuaba un encuentro mediante vivencias de las relaciones psicomotrices, trabajando la relación con su propio cuerpo, con el objeto, el espacio, el otro, y el grupo; buscando

así no sólo comprender aquello que viven sus alumnos, sino también para encontrar su propia autenticidad, tomar conciencia de sus pulsiones, de sus impedimentos, de sus defensas, desarrollar su disponibilidad, llegando a una mejor comprensión de sí mismo, del otro, y del trabajo a ser desarrollado.

Encuentro con los auxiliares de las profesoras, auxiliares de limpieza y porteros

Siguiendo la secuencia antes explicada, se iniciaron las vivencias psicomotrices con las auxiliares de las profesoras, los auxiliares de limpieza y porteros. Son personas que actúan directamente con esos niños. Durante las vivencias, se creó un espacio para que estos profesionales pudieran soltarse, jugar, buscando posicionarse con relación a sí mismo, sus inhibiciones, sus deseos, sus angustias y muchas veces su desconocimiento en relación al otro y a la institución. Siempre creando oportunidades para una mejor comprensión sobre el desarrollo de estos niños, de los cuales forman parte en la convivencia del día a día. Personas simples, pero sueltas y relajadas.

Encuentro con los padres o responsables

También con los padres o responsables de los niños fueron realizados algunos contactos como: en un primer momento, un seminario inicial, para hablar sobre el trabajo que sería iniciado en el colegio, algunas orientaciones y discusiones, sobre el desarrollo infantil y la relación familiar.

Con los padres o responsables fueron hechos varios encuentros: un encuentro más teórico y otros para jugar, en el intento de rescatar el niño interior, que ya estaba olvidado. Estos padres fueron llegando despacio, porque los primeros que participaban iban hablando de la experiencia a los otros y así aumentando el número de participantes. Fue un encuentro maravilloso, donde los padres pudieron jugar, reconocer la importancia del jugar para ellos y para sus hijos. Abrams (1999), nos dice que la voz del niño interior es aquella que cada uno y todos reconocemos pues sabemos bien cuál es. Todos fuimos niños. Y el niño que un día nosotros fuimos, permanece con nosotros, para mejor o para peor, siendo receptáculo de nuestra historia personal y un símbolo siempre presente de nuestras esperanzas y posibilidades creativas

Muy interesante, para los padres fue el relacionarse con las profesoras y también para las profesoras conocer y comprender mejor cómo estos padres actúan con sus hijos; el placer, la alegría y la satisfacción de toda aquella integración.

Encuentro con los niños

Paralelamente al trabajo del cuerpo docente de la escuela, y de los padres, se iniciaron las vivencias con los niños, con actividades psicomotrices libres, espontáneas y/ o dirigidas, de juegos creativos y de dramatizaciones insertadas en una relación más completa entre él y el psicomotricista, vivenciando sus agresiones, sus frustraciones, sus miedos, buscando su deseo, su autoafirmación y favoreciendo el desarrollo de su autonomía.

Se reafirma con este estudio, que la educación psicomotriz engloba todos los aprendizajes del niño, procesándose por etapas progresivas y específicas conforme al desarrollo general de cada individuo. Se realiza en todos los momentos de la vida por medio de percepciones vivenciadas, con una intervención directa, a nivel cogni-

tivo, motor y emocional, estructurando al individuo como un todo a partir de que sea realizado con la escuela, con la familia y con el medio social.

Es en este camino que estamos construyendo el espacio para que estos niños desarrollen sus responsabilidades y creatividades, a través del juego, de las vivencias marcadas por la ambivalencia, del dar y recibir, descubrirse a sí mismo, encontrar el afecto, recusarlo, invertir, retirarse del grupo, confrontarse; de una forma placentera, pudiendo aprender a valorar no sólo a sí, sino al otro, no sólo sus ideas y producciones sino también las del otro.

Resultado final

En la evaluación final, los niños que inicialmente manifestaban dificultades con los factores psicomotores y emocionales presentaron los siguientes resultados:

- Los que presentaron dificultades en su equilibrio y tonicidad estaban bien, dentro de lo esperado para su edad.
- Solamente una de sexo femenino no alcanzó el objetivo.
- Los niños que se presentaron agresivos se manifestaron más equilibrados, con mejor integración al grupo y los tímidos e inseguros más sueltos e comunicativos, con una buena socialización.
- Solamente una niña no alcanzó el nivel real del grupo, tuvo un poco de crecimiento pero necesita mejorar mucho para llegar al nivel del grupo.

CONCLUSIONES

La Psicomotricidad se inició en escuelas especializadas, como recurso psicopedagógico que tenía el objetivo de corregir trastornos y llenar lagunas del desarrollo de niños con necesidades especiales. Posteriormente, por necesidades sociales, psicólogos y psiquiatras fueron percibiendo la importancia de dar un lugar al cuerpo y al movimiento en la escuela, orientándose por la idea de partir de la acción para llegar al pensamiento. En este momento, el psicomotricista dejaría la postura autoritaria, de dueño del saber, para dar un lugar privilegiado a la expresión del niño, en un espacio donde tendría acceso a un encuentro consigo mismo a través de actividades psicomotrices libres, de juegos creativos y de dramatizaciones, insertadas en una relación psicomotriz más entera y afectiva entre el niño y el educador.

Se estructuró un conjunto de actividades de educación psicomotriz, dirigidas al desarrollo psicomotor de niños de 0-6 años, que a diferencia de las intervenciones clásicas en el área, incluye la participación de los padres, profesores y auxiliares, así como otro personal no docente de la escuela.

En el diagnóstico inicial, en el análisis de los factores psicomotores en los niños de la población analizada, las dificultades más frecuentes fueron el equilibrio y la tonicidad, mientras que la noción de cuerpo, organización espacio-temporal, lateralidad, praxia global y fina se encuentran en desarrollo tal y como corresponde al grupo etéreo. En cuanto a los factores emocionales y sociales, la agresividad fue el más frecuente, apareciendo más en el sexo masculino.

La participación efectiva de los padres o responsables en las vivencias de educación psicomotriz en la escuela, constituye un elemento básico para el proceso de desarrollo de la infancia, por crear la oportunidad de aproximación entre padres, hijos y escuela, además de constituirse en un estímulo para el desarrollo psicomotor infantil.

La participación de profesores y personal docente en las actividades de educación psicomotriz representa un eslabón esencial en el mismo por su papel mediador y posibilidades de trabajar en la Zona de Desarrollo Próximo.

La propuesta de intervención fue validada en niños de 2 a 4 años y puede considerarse generalizable para la gama de edades de 0 a 6 años.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMS, J. (1999). *O reencontro da criança interior*. São Paulo: Ed. Cultrix Ltda.
- AJURIAGUERRA, J. de (1983). *Manual de psiquiatria infantil*. São Paulo: Masson do Brasil Ltda.
- CABRAL, S. V. (2000). *Psicomotricidade*. Rio de Janeiro: Editora Revinter.
- CAMPOS, D. M. de S. (2001). *Psicología da aprendizagem*. Petrópolis: Editora Vozes.
- COSTALLAT, D. M. (1978). *A psicomotricidade*. Porto Alegre: Editora Globo.
- DESOBEAU, F. (1984). *Imagem do Corpo-Consciência de si*. II Congresso Brasileiro de Psicomotricidade-Corpo Integrado, Belo Horizonte.
- FONSECA, V. (1988). *Psicomotricidade: Psicologia e Pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes.
- FONSECA, V. (1995). *Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- POGGI, A. (1997). *Brincar é coisa séria*. Monografia curso de Especialização em Psicomotricidade Relacional. Recife.
- LAPIERRE, A. (1986). *Educação psicomotora: na escola maternal*. São Paulo: Manole Ltda.
- LAPIERRE, A.; LAPIERRE, A. (2002). *O adulto diante da criança: de 0 a 3 anos*. Curitiba: UFPR.
- LE BOULCH, J. (1984). *Desenvolvimento psicomotor: a psicocinética na idade pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LE BOULCH, J. (1966). *A Educação pelo Movimento*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- LE BOULCH, J. (1987). *Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LEDOUX, M. (1991). *Introdução à obra de Françoise Dolto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- LURIA, A. R. (1977). *As funciones corticales superiores del hombre*. Habana, Cuba: Editorial Orbe.
- OLIVEIRA, G. de C. (1997). *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. Petrópolis: Editora Vozes.
- PIAGET, J. (1975). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- REGO, T. C. (1997). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- SOUSA, D. C. (1999). *Cuerpo tónico-emocional: El placer del movimiento y la acción*. Anales del I Congreso Estatal de Psicomotricidad de la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español. Barcelona: FAPEE.
- VYGOTSKY, L. S. (1996a). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S. (1996b). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S. (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo. Martins Fontes.
- VYGOTSKI, L. S. (1995). *Obras completas, tomo cinco: fundamentos de defectología*. Habana, Cuba: Editorial Pueblo e Educación.

VAYER, P. (1984). *O equilíbrio corporal: uma abordagem dinâmica dos problemas da atitude e do comportamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

WALLON, H. (1995). *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria.

WINNICOTT, D.W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda.

RESUMEN:

Se describen los resultados obtenidos en una acción pedagógica, con niños de educación infantil, realizada dentro del contexto escolar y orientada por los principios de la educación psicomotriz y la intervención conjunta de un equipo. Se estableció como propósito: analizar el desarrollo de los niños con respecto a los factores psicomotores; verificar la importancia de las relaciones socio-culturales entre familia, escuela y sociedad y la educación psicomotriz como prevención para el desarrollo de niños de cero a seis años. Se confeccionó una propuesta de actividades pedagógicas, partiendo de un diagnóstico psicomotor que incluía observación directa, observación indirecta y entrevistas con los profesores y padres. Fueron utilizados métodos de análisis-síntesis, histórico-lógico y de modelación, observación y estadísticos. La muestra fue de 18 niños de Maternal, entre 2 años y medio y tres años y medio de una escuela privada de Fortaleza, Brasil. La intervención, realizada durante un año, alcanzó el objetivo trazado.

PALABRAS CLAVE:

Psicomotricidad, Educación Psicomotriz, Educación Infantil, Desarrollo Psicomotor, Familia, Escuela y e Sociedad.

ABSTRACT:

The results obtained in a pedagogic action are described, with children at the education age, carried out inside the school context and guided by the principles of the psychomotor education and a combined intervention of a team. A purpose has been settled down: to analyze the development of the children regarding the psychomotor factors; to verify the importance of the socio-cultural relationships in the family, school and society and the psychomotor education as prevention for development in children from zero to six year-old. Pedagogic proposal activities were made, considering a psychomotor diagnosis that included direct observation, indirect observation and interviews with teachers and parents. Analysis-synthesis methods were used, historical-logical and modelling, observation and statistical. The sample included 18 kindergarten children, from two and a half years and three and a half years old, from a private school in Fortaleza, Brazil. The intervention, carried out during one year, reached the objective layout.

KEY WORDS :

Psychomotricity, Psychomotor Education, Infantile Education, Psychomotor Development, Family, School and Society.

DATOS DE LA AUTORA:

Dayse Campos de Sousa. Psicóloga Clínica, Psicomotricista, Maestra de Educación Especial, Especialista en Psicomotricidad. Autora de textos sobre psicomotricidad, conferencias en congresos, jornadas, seminarios y simposios nacionales e internacionales. Consulta propia sobre Psicodiagnóstico Infantil, Orientación a Padres y Terapia Psicomotriz, en las áreas de salud y educación, actuando en la prevención y tratamiento de niños y adolescentes con y sin necesidades especiales. Consultoría, cursos, y trabajos prácticos en escuelas e instituciones en relación con la psicomotricidad.

Símbolo y juego simbólico en el niño. Análisis de un caso

Symbol and symbolic game in the child. Analysis of a case

César Ocio Guerra

INTRODUCCIÓN

Cómo surgió la idea primera de este trabajo

Al ver, en las sesiones de terapia psicomotriz¹, que N (niño de 6 años) tenía, en ocasiones, una cierta dificultad para *acceder al juego simbólico*, surgió en mí el interés en saber cómo se forma el símbolo en el proceso de maduración del niño. Se despertó en mí una cierta curiosidad al respecto.

Mi cuerpo se quedó quieto y mis ojos enfocaron al vacío, abstraídos por el impulso interno del concepto «símbolo» que bullía en mi mente con mil interrogantes: ¿Qué es el símbolo? ¿Cómo se crea? ¿Cómo surge el juego simbólico? ¿Por qué surge? Inmediatamente entendí –por mi experiencia previa en otros trabajos de investigación– que si uno busca cómo se crea y desarrolla algo, acaba también comprendiendo por qué razón a veces se trunca o dificulta ese desarrollo. Entonces comencé mi camino con la intención de poder llegar a investigar en el hecho de por qué a veces el acceso al juego simbólico es fácil y directo en unos niños, y, otras veces, en cambio, ese acceso se torna restringido y dificultoso, como en el caso del niño que nos ocupa (N). A fin de cuentas los fenómenos complejos se constituyen de pequeños elementos «encadenados» por ciertas leyes que les dan cuerpo. Si uno busca en la dirección y lugar correctos, puede encontrar esos elementos y las leyes que los conforman: entonces está uno en el camino de entender la cosa y sus «porqués», o al menos, parte de ellos.

Primer paso

La «mano y mortero almirez» primera que tomé –hay muchas sabrosas especias que triturar para condimentar un succulento plato– previa consulta con Joaquim Serrabona («T» en este trabajo), tutor mío de prácticas, terapeuta de N y profesor del postgrado dentro del cual surge este trabajo, se basa en la obra «La formación del símbolo en el niño» de Jean Piaget. Este libro, junto a otras aportaciones bibliográficas que iremos citando, va a ser el «centro de gravedad teórico» en que este trabajo está enmarcado.

Se trata, pues, de ir viendo los diferentes aspectos que condicionan el desarrollo evolutivo del niño: actividad sensorio-motora, diálogo tónico, imitación, juego, símbolo, representación... desde un punto de vista tanto general –observaciones de niños que Piaget expone en su libro– como más concreto, en el caso de nuestro niño N.

A partir de la visión general, daremos especial relevancia al caso concreto que nos ocupa, centrando la investigación en esos aspectos que están directamente vinculados a la función simbólica, como la aparición del símbolo, del juego simbólico y las diferentes formas de representación. Veamos un texto del mencionado libro que recoge y vincula, en palabras de Piaget, conceptos tan interesantes como «función simbólica» y «unidad funcional de desarrollo»: «Por eso nos parece que el estudio de la función simbólica debe referirse a todas las formas iniciales de representación, de imitación y de símbolo lúdico u onírico, al esquema verbal y a la estructura pre-conceptual elemental. Solamente entonces la unidad funcional del desarrollo que conduce de la inteligencia sensorio-motora a la inteligencia operatoria aparecerá a través de las estructuras sucesivas, tanto individuales como sociales» (Piaget 1961, 12-13).

DATOS DE N (niño de 6 años)

N es un niño de 6 años, de estatura y configuración anatómica normal para un niño de esa edad. Vivió en un orfanato hasta los 20 meses, edad hasta la cual no había caminado. A esa edad fue adoptado. Hoy en día vive con su familia adoptiva: padre, madre y otro hermano menor que él, también adoptado.

El hecho de que hasta los 20 meses no hubiera caminado nos lleva a plantear como hipótesis con visos de realidad que su actividad sensorio-motora, en la vida previa al orfanato y en el periodo que pasó en éste, pudo haber sido reducida, ya que, para esa edad, un niño que se haya desarrollado en condiciones normales –de acuerdo a la escala de desarrollo psicomotor de V. da Fonseca– sube escalones a gatas y anda autónomamente.

Esa posible falta de una atención individualizada en ese periodo previo a los 20 meses, nos indica que el diálogo tónico del niño con una figura maternante pudo ser, cuando menos, escaso y, por lo tanto, precario. Ese diálogo corporal, basado en la capacidad de escuchar tónicamente al otro dentro del marco de la expresión no verbal preferentemente, toma cuerpo con un «sostén y manejo» mediante la mirada, la respiración, el contacto, el juego y demás sensaciones y reacciones emocionales que interactúan entre la madre y el bebé. Este intercambio tónico, por lo tanto, actúa como organizador de los esquemas afectivos a la vez que «fecunda» la capacidad para la relación con las personas y el mundo circundante. De esta manera, según Freud, las experiencias afectivas del recién nacido se pueden agrupar en diferentes estadios que van del «estadio narcisista», donde la satisfacción de las pulsiones está vinculada con el cuerpo propio –sueño y alimentación–, al «estadio objetal», donde la satisfacción depende de la relación con un objeto exterior –la madre– (Le Boulch, 1971); así pues, las condiciones en que se dan estas experiencias determinan la vida futura de la persona.

Podemos decir entonces que esa limitación en el diálogo tónico, acompañada de un desarrollo motor asimismo limitado, viene a mostrar un proceso psicomotor global con la misma característica: «Hay que hablar de esquemas afectivos así como hay

esquemas motores y esquemas intelectuales, y son estos, además, los mismos esquemas o, al menos, aspectos indisociables de las mismas realidades y es el conjunto organizado de estos esquemas el que constituye el 'carácter' de cada uno, es decir, sus modos permanentes de comportamiento» (Piaget 1961, 259).

Visto, de esta manera, que el niño, en esos 20 meses, no ha tenido acceso pleno al juego funcional –sensorio-motor–, al contacto y a la imitación que éste genera, por tener unas condiciones familiares y ambientales determinadas, debemos entender que la elaboración y maduración de los esquemas de acción generados en los diferentes estadios del proceso de adquisición de la inteligencia sensorio-motora o práctica fueron diferentes a los que tiene un niño que se desarrolla en circunstancias normales –digamos J, hija de Piaget–, tanto en sus secuencias temporales como en sus peculiaridades específicas en cuanto a desarrollo motor, afectivo o cognitivo, lo cual nos pone, como terapeutas, en la necesidad de adoptar una actitud empática a la hora de relacionarnos con el niño N. De otra manera, ¿cómo nos ajustaremos a su persona?, ¿cómo comprenderemos su individualidad dentro de un proceso de maduración matizado por unas circunstancias únicas y en parte desconocidas? Sabemos que, en los hijos de Piaget, esa inteligencia práctica culmina con las reacciones terciarias –VI estadio que se da entre los 15-18 meses de edad–, en las que el niño toma conciencia de las relaciones, lo cual implica representación, es decir, evocación de personas, animales u objetos ausentes. Pero en N este proceso ha sido diferente: más espaciado a lo largo de un periodo de tiempo más extenso y menos concentrado. No sabemos «cuándo» ni «cómo» dio ese «salto» –significante/significado– de la inteligencia sensorio-motora al símbolo lúdico/juego simbólico; pero sabemos que se ha dado, al verle jugar al «como si» en las observaciones que hemos hecho en las sesiones de terapia psicomotriz y que relataremos en las páginas siguientes. Pero antes veamos cómo aparece el símbolo en J, hija de Piaget, tanto en la imitación como en el juego, por vez primera.

LA IMITACION, EL JUEGO Y EL SIMBOLO SECUNDARIO

Imitación e imagen

La imitación pasa por diferentes estadios: ausencia de imitación (1º), imitación esporádica (2º), imitación sistemática (3º), imitación de los movimientos no visibles sobre el propio cuerpo (4º), imitación de nuevos modelos (5º) e imitación diferida-representativa (6º). Nos centraremos mayormente en esta última, por ser la que se vincula más directamente al símbolo y a la representación: «En el VI estadio, la primera reproducción del modelo no se hace en presencia de éste necesariamente, sino en su ausencia y después de un tiempo más o menos largo. Dicho de otra manera, la imitación se independiza de la acción actual y el niño se hace capaz de imitar interiormente una serie de modelos dados como imágenes por esquemas de actos: así, la imitación alcanza los comienzos del nivel de la representación» (Piaget 1961, 85).

Veamos una observación de J, hija de Piaget, que nos ayude a entender como surge la representación por vez primera con la imitación.

Observación 52: Al 1 –año–; 4 –mes– (3) –día– J recibe la visita de un niño de 1;6, al que ve de tiempo en tiempo y que por la tarde ha tenido un terrible acceso de ira: aulla queriendo salir de su corral de niños y lo rechaza golpeando con los pies contra el suelo. J no ha visto nunca antes parecidas escenas y lo mira estupefacta e inmóvil. Ahora bien, por la ma-

ñaña es ella quien aúlla y grita en su corral e intenta moverlo golpeando con el pie varias veces seguidas. La imitación del conjunto es notable y naturalmente que no habría implicado representación si hubiera sido inmediata, pero después de doce horas del hecho, sin duda supone algún elemento representativo o pre-representativo. Al 1; 4 (17), después de una visita del mismo niño, lo imita claramente de nuevo, pero con otra actitud: se comba hacia atrás, cuando está de pie, y ríe con una risa parecida a la de su modelo (Piaget 1961).

Resulta curioso ver, cómo en un momento determinado, la niña (J) da ese «salto», de la actividad sensorio-motora –que ya ha tenido a su vez, como la imitación, varios estadios «imbricados» a modo de «preparación» hasta llegar a este VI estadio– a la representación imitativa. Es como cuando ponemos agua a calentar: en un momento determinado, cuando el agua se calienta lo suficiente, se transforma en vapor. Parece haber una «clave anímica» en ese vaivén de los elementos.

Veamos ahora una serie de textos acerca de la imitación/imagen:

- «El simbolismo comienza por las conductas individuales que hacen posible la interiorización de la imitación (de la imitación de las cosas así como de las personas)» (Piaget 1961, 156).
- «La imagen no es, pues, el prolongamiento de la percepción como tal, sino de la actividad perceptiva, la cual es una forma elemental de inteligencia que deriva de la inteligencia sensorio-motora característica de los primeros 18 meses de existencia. Ahora bien, por lo mismo que las acomodaciones de esta inteligencia inicial constituyen la imitación sensorio-motora, las acomodaciones de la actividad perceptiva constituyen la imagen que es una imitación interiorizada. Por eso en el nivel del VI estadio de la inteligencia sensorio-motora la imitación diferida, debida a la actividad interiorizada de los esquemas, se prolonga directamente en imagen (especie de esquema o copia resumida del objeto percibido y no continuación de su vivacidad sensorial que se integra en la inteligencia conceptual como signifiicante)» (Piaget 1961, 105-106).

El juego

Vayamos con el juego que, como siempre, guarda sugerentes «sorpresas». Veamos a J en una nueva observación. En el sexto estadio, el símbolo lúdico comienza.

Observación 64: En J. el símbolo lúdico con todas las apariencias externas de la conciencia del «como si» comenzó al 1, 3 (12) en las circunstancias siguientes: ve una tela cuyos bordes ondulados se parecen a los de su almohada y la toma, la retiene con la mano derecha, succiona el pulgar con la misma mano y se acuesta de lado riendo mucho. Tiene los ojos abiertos, pero cada cierto tiempo hace un guiño como para hacer alusión a los ojos cerrados. Por fin, riendo cada vez más, grita «nené» [=nono (dormir)]. La misma tela desencadena el mismo juego los días siguientes al 1; 3 (13); se sirve con este mismo objeto del cuello de un abrigo de su madre. Al 1; 3 (30), la cola de su asno de peluche le sirve de almohada. Finalmente, a partir del 1; 5, hace hacer *nené* a sus animales, un oso y un perro de peluche.

Igualmente, a partir del 1; 6 (28) dice «avón» [=savon (jabón)], frotándose las manos y como si se las estuviera lavando en seco.

Al 1; 8 (15) y los días siguientes, hace como si comiera objetos, por ejemplo, una hoja de papel, al tiempo que dice *très bon* [muy bueno] (Piaget 1961).

Esta observación (64) resulta reveladora en cuanto al símbolo lúdico/representación y, comparada con la imitación representativa de la observación 52, tiene muchas similitudes que se dan en un mismo periodo de tiempo (unos 20 días de diferencia de una a la otra). Es curioso ver cómo en ambas se manifiesta la risa y el placer lúdico-sensorio-motor.

Tanto en la imitación como en el juego, es casi obvio decir que el símbolo no surge de improviso en el desarrollo mental: «Hay continuidad funcional entre los estadios sucesivos» (Piaget 1961, 140), aún cuando las estructuras –por oposición a las funciones– difieran tanto entre sí como para parecer cosas diferentes. En cuanto a la realidad funcional, cualquier esquema sensorio-motor, a partir de las reacciones circulares primarias del II estadio, en el que el niño succiona su pulgar –asimilación generalizadora–, incluye en germen el símbolo lúdico (Piaget, 1985).

Durante los estadios IV y V (ritualización lúdica de los esquemas) el niño reproduce acciones que habitualmente están insertadas en otros contextos, con lo que hay un progreso en la dirección del símbolo (diferenciación un poco más avanzada entre el significante y el significado), como por ejemplo: ponerse en posición de dormir al ver su almohada (pero por un momento y sin sueño). Piaget interpreta: «Tales actos, ciertamente, no son aún propiamente simbólicos, puesto que el gesto esbozado no representa cosa distinta de él mismo y sigue siendo, pues, a la vez, significante y significado. Sin embargo, puesto que el gesto no es sino esbozado, y además con el único fin de divertirse, es claro que es necesario ver en él un comienzo de diferenciación entre el significante (Constituidos por los movimientos realmente ejecutados y que permanecen en el estado de esbozo lúdico) y el significado que es aquí el esquema completo tal como se desarrollaría si desembocara «seriamente» en un final» (Piaget 1961, 141).

Será en el curso del VI estadio en el que el esquema simbólico se manifestará de pleno: «El esquema propiamente simbólico aparece por asimilación de un objeto cualquiera al esquema 'jugado' y a su objetivo inicial (por ejemplo por asimilación de la cola del asno a una almohada y al esquema de dormirse) y esta novedad se presenta en realidad como el término final sensorio-motor de una diferenciación progresiva entre el 'significante' y el 'significado'; en este momento el significante está constituido por el objeto escogido (la cola del asno) para representar el objetivo inicial del esquema, así como los movimientos ejecutados ficticiamente sobre él (imitación del sueño), en tanto que el significado no es otra cosa que el esquema mismo tal como se desarrollaría seriamente (dormirse en realidad) así como por el objeto al cual es aplicado habitualmente (la almohada)» (Piaget 1961, 141-142).

El símbolo secundario (en el juego y en el sueño)

En su libro «La formación del símbolo en el niño», Piaget desarrolla un capítulo muy interesante sobre el simbolismo secundario del juego y del sueño (secundario=inconsciente: es decir, con significación escondida para el sujeto mismo que lo emplea) que no menciono en este trabajo debido al enfoque –no relacionado directamente con ese aspecto– que he elegido. De todas maneras, hay un texto muy interesante que cito: «En una palabra, cada uno de los personajes del

rededor del niño da lugar, en sus relaciones con él, a una especie de 'esquema afectivo', es decir, de resumen o de molde de los diversos sentimientos sucesivos que este personaje provoca, y son estos esquemas los que determinan los principales símbolos secundarios, como determinan con frecuencia, en el porvenir, ciertas simpatías o antipatías difíciles de explicar en otra forma que por una asimilación inconsciente de los modos de comportamiento pasados» (Piaget 1961, 241-242). A modo de ejemplo, vemos como X a los 5; 8 (5) estando momentáneamente disgustada con su padre, encarga a Zoubab (uno de sus personajes lúdicos) que la vengue: «Zoubab ha cortado la cabeza de su papá. Pero tiene goma muy sólida y ella la ha pegado un poco. Pero ya no se sostiene muy bien» (Piaget 1961, 239).

De todo este capítulo tan solo tocaré el aspecto relativo a la metáfora; ya que sería interesante vincular al caso de N juegos y ejercicios en que se potencie el lenguaje metafórico, de tal manera que con ello se dé fluidez a la capacidad comprensiva y expresiva de la comunicación dentro del contexto que nos concierne (en N), como telón de fondo sobre el que el juego simbólico se desarrolla: «Una metáfora, por ejemplo, es un símbolo porque entre la imagen empleada y el objeto al que se refiere existe una conexión, no impuesta por convención social sino directamente sentida por el pensamiento individual. Tanto es así que el símbolo servirá menos a la expresión de los pensamientos impersonales del 'lenguaje intelectual', que a la de los sentimientos y experiencias vividos y concretos, o sea, al 'lenguaje afectivo'» (Piaget 1961, 232-233).

Características del juego simbólico de acuerdo a Jean Piaget.

- «Se encuentran tres grandes tipos de estructuras que caracterizan los juegos infantiles y dominan la clasificación de detalle: el ejercicio, el símbolo y la regla; los juegos de 'construcción' constituyen la transición entre los tres y las conductas adaptadas» (Piaget 1961, 153).
- «En el niño el juego de ejercicio es, pues, el primero en aparecer y el que caracteriza los estadios II a V del desarrollo preverbal, por oposición al estadio VI en el curso del cual comienza el juego simbólico» (Piaget 1961, 155).
- «El juego simbólico implica la representación de un objeto ausente, puesto que es la comparación entre un elemento dado y un elemento imaginado (el juego de ejercicio no requiere pensamiento ni representación)» (Piaget 1961, 155).
- «Las funciones del juego simbólico se apartan cada vez más del simple ejercicio: la compensación, la realización de deseos, la liquidación de conflictos, se agregan al simple placer de someterse a la realidad, el cual prolonga el placer de ser causa inherente al ejercicio sensorio-motor» (Piaget 1961, 156).
- «...Se produce una disociación entre el significante y el significado que es precisamente constitutiva del simbolismo: el gesto ejecutado por juego así como el objeto al cual se aplica juegan el papel de simbolizantes y el gesto representado juega el de simbolizado» (Piaget 1961, 171).
- «¿Por qué L (obs. 80) juega a «ser una iglesia» imitando la rigidez del campanario y el sonido de las campanas y por qué Y (obs. 86) se acuesta inmóvil representando «el pato muerto» que vio desplumado sobre una mesa? Lejos de constituir ejercicios preparatorios o aun actividades, la mayoría de los juegos que hemos citado tienden a reproducir aquello que ha sorprendido, a evocar lo que

ha gustado o a participar más de cerca en el medio ambiente, en una palabra a constituir una amplia red de dispositivos que permitan al yo asimilar la realidad entera, es decir, incorporársela para revivirla, dominarla o compensarla» (Piaget 1961, 210).

- «¿Por qué imitar el campanario, acostarse inmóvil para imitar al pato, y hacer comer una sopa ficticia a su muñeca culpando o aprobando a este vástago recalcitrante? La respuesta es evidente: el niño no posee todavía un pensamiento interior suficientemente preciso y móvil, su pensamiento lógico-verbal es demasiado corto y demasiado impreciso, mientras que el símbolo concreta y anima todas las cosas. Pero entonces, ya no es el preejercicio el que explica el símbolo, es la estructura misma del pensamiento del niño. Hay más: mientras que el pensamiento verbal y conceptual es el pensamiento de todos y es, por consiguiente, inapto para expresar lo vivido individualmente, el simbolismo lúdico está al contrario construido por el sujeto para su propio uso y este egocentrismo del significante conviene entonces exactamente al carácter de las significaciones» (Piaget 1961, 211).
- «Pero hay todavía que insistir sobre el hecho de que el juego simbólico no concluirá en su forma final de imaginación creadora sino a condición de reintegrarse, por decirlo así, en el pensamiento entero: nacido de la asimilación, que es uno de los aspectos de la inteligencia inicial, el simbolismo dirige primero esta asimilación en un sentido egocéntrico, después con el doble progreso de una interiorización del símbolo, en la dirección de la construcción representativa y de un ensanchamiento del pensamiento en la dirección conceptual, la asimilación simbólica se reintegra en el pensamiento bajo forma de imaginación creadora» (Piaget 1961, 212).
- «Desde el punto de vista del significado, el juego permite al sujeto revivir sus experiencias vividas y tiende a la satisfacción del yo más que a la sumisión de éste a lo real. Desde el punto de vista del significante, el simbolismo ofrece al niño el lenguaje personal vivaz y dinámico, indispensable para expresar su subjetividad intraducible por el solo lenguaje colectivo. El objeto símbolo, en tanto que sustituto verdadero del significado lo hace presente y actual a un grado que el mismo signo verbal no alcanzará jamás» (Piaget 1961, 228).
- «El pensamiento intuitivo es intermediario entre la imagen y el concepto: no representa sino imaginando, por oposición a la lógica que representa deduciendo las relaciones, y lo que imagina sustituye siempre lo general por un caso particular que le reemplaza a título no solamente de ejemplo sino de participación o, en estricto sentido, de 'sustituto'» (Piaget 1961, 291).
- «En resumen, forma prelógica y no antilógica de pensamiento, el pensamiento simbólico constituye una expresión elemental de las asimilaciones propias de los esquemas afectivos» (Piaget 1961, 290).

LA REPRESENTACION (simbólica y conceptual)

Hasta aquí hemos visto los ejemplos de lo que, de ahora en adelante, llamaremos representación simbólica o imaginada, la cual tiene un significante «motivado» – símbolo o imagen –, es decir, que presenta una relación de parecido con el significado. Por otra parte, en el texto que sigue, veremos otro tipo de representación, que llamaremos «conceptual», en la que, por oposición a la anterior, su significante es

«arbitrario» –convencional y socialmente impuesto– y viene representado por el empleo de los signos.

Primeros esquemas verbales

Los primeros esquemas verbales son contemporáneos del estadio VI famoso de la inteligencia sensorio-motora. J al 1;1 (0) y días siguientes usa la onomatopeya clásica «tch, tch» para designar un tren que pasa delante de su ventana. A todo lo que aparece dice «tch, tch» por analogía sin duda con las apariciones y desapariciones bruscas de los trenes. Cuando su padre juega con ella (J) al juego del escondite (aparece y desaparece sin decir nada), la niña dice también «tch tch». Lo mismo sucede con la onomatopeya «guau» –la niña la dice cuando aparecen animales, cochecitos de niño y ciclistas–. Y luego sucede con «papá» y «mamá» (Piaget 1961). «Así, estos primeros esquemas verbales no son sino esquemas sensorio-motores en vías de conceptualización y no esquemas sensorio-motores puros ni conceptos francos. Del esquema sensorio-motor conservan lo esencial, a saber: ser modos de acción generalizables y que se aplican a objetos cada vez más numerosos. Pero del concepto presentan ya un semi-desprendimiento que está en relación con la actividad propia y una situación de la que la acción pura tiende hacia la comprobación; además, del concepto anuncian el elemento característico de comunicación, puesto que son fonemas verbales que los ponen en relación con la acción de un tercero. Estas primeras palabras son intermediarios entre el símbolo individual o imagen imaginativa y el signo propiamente social» (Piaget 1961, 303).

Los preconceptos

El niño/niña va aprendiendo a hablar: palabras-frases, frases con dos palabras y frases completas (Stern). Ese lenguaje inicial está hecho ante todo de órdenes y expresiones de deseos. El niño no sólo atribuye un nombre, sino que enuncia una posible acción: «(Hasta aquí) la palabra se limita casi a traducir, a este nivel, la organización de esquemas sensorio-motores que podrían pasarse sin ella. La primera cuestión es saber cómo, de ese lenguaje ligado al acto inmediato y presente, el niño procede a la construcción de representaciones verbales propiamente dichas, es decir, de juicios de comprobación y ya no solamente de juicios de acción» (Piaget 1961, 305). Aquí es donde se nos revela una de las claves de la representación y del proceso de aprendizaje del lenguaje: «El relato, fuente de la memoria según P. Janet, constituye aquí un intermediario indispensable como medio de evocación y de reconstitución» (Piaget 1961, 305). Así vemos como J al 1; 7 (13) expresa sus primeras evocaciones verbales dirigiéndose a sí misma, cuando está por la noche en la cama hablando sola sin saber que le escuchan: «Ves, ves, tío G, Amémaine (=una tía), tío G», y esto se repite durante diez largos minutos. Al día siguiente, durante la siesta (y creyéndose sola) enumera los alimentos que acaba de tomar: «Fosfatina, naranja, etc.» Después, separa el índice derecho algunos centímetros del pulgar y dice: «pequeña, pequeña Istine», alusión a una prima que acaba de nacer. Al 1; 7 (14) hace un relato ocasional a su madre sobre un saltamontes que J. acaba de ver en el jardín: «Saltamontes, saltamontes, salta, muchacho», ya que la antevíspera un primo la hizo saltar (quería decir «saltamontes, saltamontes, salta (como me lo ha mandado) muchacho». A la edad 1; 11 (11) le cuenta a su padre después de una visita: «Roberto llorando, pato nadado en el lago, ido mu lejos» (Piaget 1961).

El comentario de Piaget: «Estas conductas nos hacen asistir a ese momento decisivo en que el lenguaje en formación cesa de acompañar simplemente al acto, para reconstituir la acción pasada y procurar un principio de representación de ésta. La palabra empieza entonces a funcionar como signo, es decir ya no simplemente como parte del acto sino como evocación de éste. Es entonces, y solamente entonces, cuando el esquema verbal llega a desprenderse del esquema sensorio-motor para adquirir, como en el caso de los esquemas imitativos pertenecientes a este mismo nivel, la función de re-presentación, es decir, de nueva presentación. Es más, mientras que la imitación no puede sino reproducir el acto tal cual, mimificándolo exteriormente por medio del gesto o interiormente por medio de la imagen, el relato agrega a eso una especie particular de objetivación que le es propia y que está ligada a la comunicación, o socialización del mismo pensamiento» (Piaget 1961, 306-307).

A medida que el proceso de conceptualización progresa, aparece la pregunta «¿qué es?». Al 1; 9 (24) se le oye a J decirse a sí misma en un monólogo: «¿Qué es eso, Jacqueline, qué es?» Aquí está (deja caer una clavija eléctrica). ¿Qué es lo que cae? Una clavija».

Un carácter constante de los preconceptos de esta edad –de 2 a 4 años– es que el niño no tiene la noción de generalidad ni individualidad verdadera, de tal forma que recuerda a los esquemas de las fases previas. En la observación 106, J, a los 2; 11 (13), se ve en una fotografía adormecida sobre la espalda de su padre en una excursión a la montaña y pregunta con inquietud: «Oh, ¿qué es eso? (se señala a sí misma). Tengo miedo de eso (de ella misma)». «Pero, ¿quién es? ¿No la reconoces?» –le dice su padre–. «Sí, soy yo. Hace así, Jacqueline (imita el gesto). Ya no tiene miedo (proyección sobre la foto)». Una hora después, vuelve a ver la foto: «Tengo todavía un poquito de miedo». «Pero ¿quién es?» –le pregunta su padre–. «Soy yo. Es Jacqueline que hace así (imita)». Asimismo, en la observación 107, tenemos unos ejemplos muy significativos. J. a los 2; 6 (3): «No es una abeja eso, es un abejorro. ¿Es un animal?». Pero hacia los 2; 6 igualmente, llama con el término de «el gusano» a los gusanos que vamos a ver cada mañana a lo largo de cierto camino. A los 2; 7 (2) exclama: «¡Helo aquí!» cuando ve uno; diez metros más allá vemos otro y dice: «¡Aún el gusano!». Yo contesto: «Pero, ¿no es otro?» J vuelve entonces sobre sus pasos para ver el primero. «¿Entonces es el mismo?» — «Sí»; —«¿Otro gusano?» —«Sí». —«¿Otro o el mismo?» —«...». La pregunta no tiene sentido para J. A los 3; 3 (27): «¿Son animales, los gusanitos?».

Así pues, entre el símbolo lúdico, la imagen imitativa y el preconcepto hay toda clase de intermediarios, como por ejemplo, J. a los 3; 6 al ver que las pequeñas olas que llegan sobre una playa del lago hacen avanzar y retroceder alternativamente pequeños cordones de arena, exclama: «Parecen los cabellos de una muchachita a la que están peinando». A los 4; 7(26) ante una puesta de sol dice: «Me gustaría viajar en los rayos del sol y acostarme en sábanas que serían las nubes» (Piaget 1961). De esta manera los preconceptos vienen a ser esquemas intermedios entre lo individual –símbolo– y lo general –concepto–; como si fueran intermediarios entre el símbolo y la imagen, con los que al parecer participa del esquema visual –esa facilidad de pensar por medio de imágenes–, muy al contrario del concepto, que se desprenderá de él (esquema visual) al alcanzar el nivel operatorio, hacia los 7 u 8 años, en que al usar la palabra/signo «gusano» ya no necesita asociarla a una imagen concreta.

Finalmente, a partir de los 5 años se dan una serie de coordinaciones que, aunque transductivas –razonamientos sin encajes reversibles de clases jerárquicas ni relaciones–, tienden a la reciprocidad o a la seriación de las relaciones, así como a la construcción de clases y proposiciones generales; lo que hace que en ciertos casos la transducción de lugar a conclusiones correctas, mientras que en otros no.

Observación 113: He aquí ahora los razonamientos de J entre los cinco y los siete años. A los 5; 7 (12): «¿Es un abuelito, MS?» —«¿Por qué?» —«Porque A y L (sus hijos) no son aún grandes».

A los 5; 8 (24): «Tengo dos amigas: Marécage y Julie. Marécage tiene dos amigas: Julie y Jacqueline. Julie tiene dos amigas: Marécage y Jacqueline. Son tres amiguitas». Y a los 5; 8 (6): «Tú serás la abuela de los niños de padrino, puesto que eres la mamá de su papá». Pero a los 6; 7 (13): «Lorenzo tiene dos hermanas y un hermanito (el propio Lorenzo)».

Observación 114. A los 5, 7 (24): «Ves lo que hala –tira–, esta hormiga, es pesado». «Pero no, no es pesado» –dice ella: J–. «Sí, para ella sí» –dice Piaget–. «No, es ligero, es pequeñito y es madera» –añade finalmente ella–.

A los 6; 5 (12) cree que su pato relleno ha perdido una pata simplemente porque lo ha puesto en el piso. Hace entonces por sí misma la experiencia y ve que no pierde su otra pata. «Entonces es que han debido pisarlo» (Piaget 1961).

«Sin embargo, no se podría hablar de operaciones propiamente dichas entre los cinco y los siete años, a falta de «agrupaciones» generales que estabilicen y generalicen esas conexiones: siguen siendo, pues, resultado de intuiciones articuladas –que terminan en construcciones parciales aún ligadas a la configuración perceptiva y a la imagen–, que marcan el paso de la transducción al pensamiento operatorio» (Piaget 1961, 325).

Es curiosamente a esta misma edad, de los 4-5 a los 7 años, cuando en el juego simbólico se dan tres nuevos caracteres que lo diferencian del de los estados previos (hasta los 4-5 años). Estos caracteres son:

- a. Se comienza a dar un orden relativo de las construcciones lúdicas por oposición a la incoherencia de las combinaciones anteriores. Se asiste a un progreso de la secuencia.
- b. Se da una preocupación creciente por la veracidad de la imitación exacta de lo real.
- c. Comienza el simbolismo colectivo con diferenciación y adecuación de los papeles. (Piaget 1961).

Lo visto hasta aquí nos da una referencia concreta –el caso de Jacqueline preferentemente– y nos permite observar una «panorámica general» del proceso de adquisición del símbolo (Los lingüistas consideran «símbolo» tanto al símbolo «motivado» –símbolo o imagen– como al «arbitrario» –signo–).

A partir de aquí, veremos el caso de N en diferentes sesiones de terapia psicomotriz, labor ésta a la cual le atribuimos la función, por medio de la comprensión empática y una serie de estrategias metodológicas, de recrear un ambiente y proveer las situaciones adecuadas para que se restituyan en el niño esas funciones vitales que, por la causa que fuera, no se pudieron desarrollar en su vida íntima.

UNA COMPRESION EMPÁTICA

Volvamos atrás y recordemos las palabras del apartado «Datos de N»: «Visto, de esta manera, que el niño, en esos 20 meses, no ha tenido acceso pleno al juego funcional –sensorio-motor–, al contacto y a la imitación que éste genera, por tener unas condiciones familiares y ambientales determinadas, debemos entender que la elaboración y maduración de los esquemas de acción generados en los diferentes estadios del proceso de adquisición de la inteligencia sensorio-motora o práctica fueron diferentes a los que tiene un niño que se desarrolla en circunstancias normales –digamos J, hija de Piaget–, tanto en sus secuencias temporales como en sus peculiaridades específicas en cuanto a desarrollo motor, afectivo o cognitivo, lo cual nos pone, como terapeutas, en la necesidad de adoptar una actitud empática a la hora de relacionarnos con el niño N. De otra manera, ¿cómo nos ajustaremos a su persona? ¿cómo comprenderemos su individualidad dentro de un proceso de maduración matizado por unas circunstancias únicas y en parte desconocidas?».

Se siente y ve necesario tomar una actitud inicial en que el terapeuta adopte una comprensión empática del mundo de N, tal como éste lo siente y ve desde su propio interior. Así, la empatía, viene a ser una condición esencial de la terapia que supone sentir el mundo interno de N como si fuera el propio, pero sin perder en ningún momento la cualidad del «como si». El terapeuta debe ser capaz de sentir las emociones (excitación, rabia, inestabilidad, agresividad, confusión) de N como si fueran de él, pero sin asociarlas con las suyas propias. De esta manera, y en palabras de C. R. Rogers, puede muy bien suceder esto: «Cuando el terapeuta capta con claridad el mundo del otro y se desplaza en él libremente, puede comunicarle su comprensión de lo que ya sabe y transmitirle también los significados de su experiencia que este mismo ignora» (Rogers, 1996, 250). Veamos ahora una serie de situaciones que se han dado en las diferentes sesiones, en las que se manifiestan diversos aspectos referentes a la empatía:

Por una parte, «los gestos empáticos» del niño (N) para con otras personas:

- Sesión 4ª. «Mi cercanía e invitación –habla C, alumno de prácticas– al ajuste corporal que T hace en el tiempo de acogida, lo sigue N empáticamente (empatía: imitación motriz/simultaneidad en el sentir). Tras el juego del «Tiburón»: «N le sopla a Ch en el ojo cuando están sentados por el golpe que le había dado –sin querer– en el juego del tiburón. Lo hace de buena gana, con una cierta ternura (actitud empática)».

Y por otra, «los gestos empáticos» de T en su labor terapéutica:

- Sesión 5ª. En el juego preliminar de «La carrera de serpientes»: «En el preliminar, N no se ajusta a la regla de estar boca abajo y tocar con el pie el armario de salida como los demás niños: se adelanta, sale solo, se queda adelantado, etc –en repetidas ocasiones y de repetidas maneras–. T (con una paciencia notable que apela directamente a los objetivos del psicomotricista) dice: «N se acuerda bien» y «N corre bien»; a la vez que le recuerda la necesidad de atenerse a la regla «no podemos jugar si no tocas con el pie atrás» (Esta estrategia de ofrecer al niño seguridad motriz, paciencia para que se ajuste y explicaciones y repeticiones continuadas, no es susceptible de ser calculada. Tiene que formar parte de un nivel más profundo que el cognitivo en la persona del terapeuta, como parte de su formación personal: una capacidad para la comprensión em-

pática)». Conclusión de la 5ª sesión: «A través del apoyo emocional constante con actitud empática, de la pregunta/respuesta y de los roles y circunstancias desplegados en el juego –por medio de las estrategias metodológicas–, se le ofrece al niño una opción de sentir, elaborar, expresar y, en consecuencia, de desarrollar y afianzar sus capacidades físicas y psíquicas. De esta manera se prepara un terreno que facilite una maduración del niño que, por las razones que fuere, no se pudo dar en su vida real».

- Sesión 6ª. Prueba para determinar el próximo juego: «Prueba previa al nuevo juego. 'Será la prueba de la fuerza' Dice T y coloca dos piezas grandes de goma-espuma una encima de la otra. N viene y las tira (Excitación motriz que le desvincula del juego simbólico). T le dice: 'No podemos jugar si no estás tranquilo'. 'Te ayudo a estar tranquilo' –le dice T–. Todo ello en un tono de voz tranquilo y 'empático', es decir, aceptando la persona y los actos de N».

JUEGO SIMBOLICO EN N²

El placer sensorio-motor en N

Una de las características esenciales del desarrollo evolutivo que se da en N en todo su esplendor, es ésta del placer sensorio-motor, del disfrute lúdico en el juego y en el movimiento. Esta característica podría ser calificada precisamente como eso, como «motor» de todo el proceso posterior que se dará a partir de ese «despliegue y empuje» de la inteligencia sensorio-motora o práctica vinculada a ese principio tónico-emocional del placer, que vendrá a ser, en gran medida, el «telón de fondo» sobre el que la actividad y el juego del niño se desarrolla.

En N vemos manifestarse ese placer sensorio-motor en diversos pasajes de las sesiones de terapia psicomotriz:

- Sesión 3ª. En el juego de «La araña»: «En un momento (N) se distrae y se va del juego-del rol que desempeña-, guiado por su pulsionalidad motriz que le lleva a jugar con la colchoneta, donde da brincos de alegría (expresividad motriz)».
- Sesión 4ª. En el juego del «Tiburón»: «N corre a buscar al tiburón hacia las goma-espumas con un gesto de fruición en la boca (placer sensorio-motor)». En el juego de «la araña»: «Después él pasa la línea tres veces: da saltos de alegría y pequeños gritos de gozo». «Se agacha, mira, corre, se ríe, va hacia atrás, mostrando una intensa expresividad motriz llena de gozo. Empieza de nuevo a correr y ríe». «Ríe, grita y hace gestos de alegría (gran placer sensorio-motor)». En el juego de «Los payasos»: «Cuando él sale a escena, con S y Ch, salta con el cuerpo compacto, unificado por la alegría; salta de nuevo y su brazo da una vuelta total en círculo con la articulación del hombro como eje (placer y creatividad sensoriomotriz)». En el prelude del siguiente juego: «N coge el patinete de cuatro ruedas, y una vez sobre él, dice: «Soy un caballo que tengo patín» (placer sensorio-motriz y auto-imagen simbólico-lúdica)». Conclusión de la 4ª sesión: «Quiero pensar –y hay fundamentos para ello– que esa alegría con que N vive el juego y con la que se relaciona con el objeto –constatada en varios pasajes de la sesión– tiene el potencial, como energía impulsora que puede ir madurando a la vez que se reelabora y distribuye –por medio de la simbolización– en funciones de relación (cuerpo afectivo-social) y conocimiento (cuerpo

cognitivo), para «llevarle a puerto» en su proceso evolutivo; siempre teniendo en cuenta que ya está en el barco del placer lúdico».

- Sesión 6ª. En el juego del «Cazador de serpientes»: «N juega, se mueve, se ríe (se «adentra» en el simbolismo lúdico con placer). O le tira un aro y N inhibe su movimiento totalmente (control motor adaptado al juego simbólico). N se mueve, habla, hace sonidos («gua, gua»), se ríe en «complicidad lúdica» y dice: «Me voy, me voy» riendo y disfrutando. Se ríe de que le tiren el aro y no le cojan (Placer sensorio-motriz y simbolismo lúdico). En el juego del «Tiburón y la ballena»: «N salta y ríe (placer sensorio-motor).

El juego simbólico³:

1. Dificultades para acceder al juego simbólico en N (situaciones):

- Sesión 1ª. El Juego de los coches: «En el juego de los coches, él (N) tampoco se pudo integrar en el juego tal y como lo habíais establecido inicialmente y quería el coche de juguete. ¿Qué sucede, le es difícil acceder a la función simbólica, encontrarle sentido y desenvolverse en ella con entusiasmo?» –habla C, alumno de prácticas–.
- Sesión 2ª. Juego de «El cazador de niños»: «De repente, todos los niños quedan implicados en el juego de O. N pasa a ser con él, el cazador de niños (al principio con la cuerda y luego con el aro). A N le resultó difícil, al principio, ajustar su tono muscular al rol que le tocaba, porque lo hacía por el cuello y de una manera brusca hasta que le dijo –T– que lo hiciera con el aro y tuviera cuidado. (Aquí le ató –C– la cuerda al aro con la intención de unir secuencias). Visto esto, yo me pregunto: ¿Va paralela esa inmadurez en su acceso al juego simbólico con esa otra del ajuste del tono muscular a la acción que le exige su rol? ¿Serían diferentes dimensiones –cognitiva y motriz– del mismo proceso global? Parece que sí, ¿no? Según hemos estudiado tendría, si no su origen, al menos su precedente en la manera en que se dio el 'diálogo tónico' y demás relaciones previas.

La verdad es que fue tremendamente interesante esta labor de apoyar a N a que accediera al juego simbólico. Al principio –estando N en el rol de cazador– entraba en la bañera-refugio de los niños; no acababa de interiorizar la pauta de que 'ahí no se puede cazar a los niños, es su casa'. Tras repetírselo al oído suavemente varias veces, a la vez que se lo 'marcaba' con mis manos, él acabó entendiendo que ahí no se podía cazar. Asimismo, yo me acercaba a él para susurrarle al oído que observara, que mirara a ver qué niños estaban libres para poder cazarlos, justo cuando T acababa de contar hasta diez. El miraba, e 'iba de caza'. También le tuve que decir varias veces que cogiera a los niños con cuidado; ya que, ante el frenesí que le provocaba la acción, no le resultaba -al principio sobre todo- fácil ajustarse corporalmente».

Juego de «Los tres cerditos»: «Fiesta, alegría, celebración, comida con la capa del lobo, transformada ahora –por medio de la significación simbólica que le atribuimos– en elemento de banquete festivo. N se despistaba. Yo –C– le sugerí: 'Vamos a comer'. El dijo: 'Es la capa'. Yo le conteste: '¡Quiero saber qué comida es!'».

- Sesión 3ª. Juego «con el coche»: «Se va reptando en otra dirección opuesta a donde los niños se han dirigido para comenzar a jugar. Va reptando (expresivi-

dad motriz) y se mete en una esterilla enrollada en forma de tubo. N, que no atiende a jugar con el coche, tira «platillos de puntería» (dominancia: mano derecha). De seguido pasa a jugar con la goma-espuma cilíndrica roja; mientras sigue con ella –jugando con la sensación de equilibrio–, T le pregunta: «¿N, es tu coche?».

Juego de Ch, «a cazar niños»: «N no parece ajustarse a las reglas del juego. Coge a O –que es el cazador– o a niños que están quietos (Al parecer su coordinación dinámica general no se ajusta a un control cognitivo de la motricidad). Deja momentáneamente el juego y su rol en él y coge un disco de lanzamiento y lo tira -Dominancia: mano derecha-; se va, deambula por la sala. Coge un aro y lo tira. De seguido corre con el aro y se da una especie de tropezón –la cabeza va primero que las piernas–. A continuación hace malabarismos –ejercitación del sentido del equilibrio– en un patinete de 4 ruedas. Parece no estar en el juego. Se cae».

- Sesión 4ª. Juego de «El tiburón»: «Están pescando al tiburón –se mantiene más bien ausente– y L le empuja y se cae. No participa en la pesca; solo mira. No se implica (ausencia de emoción vinculante que implique relación). T le dice a N para que ayude en la pesca. Atan al tiburón. N está distraído; coge un cuadrado y les tira a los otros niños (4 veces). Pelea con S. El barco se va con el tiburón. Finalmente, en el último momento, N viene a la escena del juego».
- Sesión 6ª. Prueba previa al nuevo juego: «'Será la prueba de la fuerza' Dice T y coloca dos piezas grandes de goma-espuma una encima de la otra. N viene y las tira (excitación motriz que le desvincula del juego simbólico). T le dice: 'No puedes jugar si no estás tranquilo'. 'Te ayudo a estar tranquilo' –le dice T–».

2.- *Símbolo/Juego simbólico en N (situaciones):*

- Sesión 2ª. «Después viene el juego de 'los tres cerditos y el lobo', construyendo casas cada vez más fuertes. Aquí se me sugiere que les ayudara a hacer la casa. En el prelude al juego, ya con la capa, hizo –T– ese juego de aparecer y desaparecer con las chicas de prácticas y N y L, que luego se convirtieron en cerditos – en el tercer ataque del lobo–. N quiso ir en cada momento con 'el que ganaba'.

La primera la derribó el lobo fácilmente. En la segunda, Ch tenía una cuerda que usó para reforzar el muro. El lobo la derribó, aunque no tan fácilmente. Y ya en la tercera, con cada niño reforzando el muro con su correspondiente cuerda – esta vez es en la que N se mantuvo, en su quehacer, en el juego– el lobo no pudo derribarla (Por cierto, me pareció precioso ese 'proceso de construcción de la casa' –con todo el simbolismo que encierra– que surgió en el juego). Cansado ya el lobo, se fue a descansar, y se quedó dormido, roncando... Y entonces, los niños, acompañados de un 'espíritu amigo' –C, alumno de prácticas–, dan una vuelta, rodeando el lugar, en silencio, para que el lobo no les vea y ¡zas! así le puedan sorprender y quitarle la capa –atributo simbólico del lobo–».

- Sesión 3ª. El juego de «La araña»: «N quiere ser 'Una araña'. Coge a S y los dos vienen a ser 'Las arañas en su tela'».
- Sesión 4ª. Juego de «El tiburón»: «N corre a buscar al tiburón hacia las goma-espumas con un gesto de fruición en la boca».

Juego de «La araña»: «N se enrolla de inmediato y atrapa a L simbolizando el juego».

Juego de «Los payasos»: «Cuando él sale a escena, con S y Ch, salta con el cuerpo compacto, unificado por la alegría; salta de nuevo y su brazo da una vuelta total en círculo con la articulación del hombro como eje. En su actuación, se queda quieto debajo de una pieza grande de goma-espuma. Se siente en N, en su acción, una hermosa unidad paradójica entre movimiento, alegría y quietud».

Juego de «La princesa, las vacas y el caballo»: «T llama: «Vacas al establo» (N, Ch, S). Se cae la pared (colchón) del establo y N lo levanta y reconstruye (Investimiento simbólico del espacio). Las vacas van atadas –N es una de ellas– y andan a 4 manos. A (princesa) las lleva alrededor de la sala; N va muy metido en su papel (se mete mucho cuando se vincula simbólicamente a un animal: gato, vaca). A les ata por un momento en el escenario de marionetas y N dice: «No nos podemos escapar». El príncipe L tira de N (vaca) y este hace su papel (creatividad, acceso pleno al juego simbólico por momentos). N vuelve al establo y aquí hacen un descanso todas las vacas y demás personajes».

- Sesión 5ª. Juego de «Los cazadores de niños»: «El juego transcurre y S y Ch son cazados y llevados a la cárcel. N les salva –llega hasta la cárcel sin ser cazado–».

Juego de «El monstruo de la fuerza»: «O y N son capturados por el monstruo –les pasa la capa– y se quedan ‘sin fuerza’. Pero un hada –C, alumno de prácticas– les devuelve la fuerza a los niños tras comprobar el tono y ver que no la tienen (El hada dice: ‘Yo soy el hada maravillosa, el hada de la fuerza. Yo devuelvo la fuerza al que no la tiene’). Entre todos los niños –incluido N– le quitan la capa al monstruo».

- Sesión 6ª. En esta sesión –incluida a continuación– N participa y accede plenamente al juego en los tres juegos simbólicos que se hacen: «El cazador de serpientes», «La ballena y el tiburón» y «El monstruo de la fuerza».

3.- Una sesión de terapia psicomotriz sobre el juego simbólico (sesión 6ª):

Día y hora: 2 de junio, lunes, de 5'30-6'30 de la tarde.

Alumno: N, niño de 6 años.

Ficha de observación sobre la función simbólica/de representación (símbolo lúdico/juego simbólico/representación)

— Preludio y tiempo de acogida

Al comenzar el tiempo de acogida, todos vienen a sentarse menos N, el cual se queda ordenando (representación simbólica/espacial) con un cierto tono emocional de cuidado/preocupación. Una vez que todos están sentados, vuelve a poner una pieza (el dado) en lo que considera «debe ser su sitio» –en lo alto de las goma-espumas– T le llama, pero N dice: «Pongo el dado ahí arriba» (representación conceptual).

T pregunta a los diferentes niños qué tal va la escuela; los niños responden. Cuando llega el turno a N, él responde: «La ballena», después de T haberle preguntado

qué aprendía. T le pide que explique algo más acerca de la ballena. N dice: «La ballena tira agua por un agujerito; por un agujerito por arriba» (representación conceptual). «Al final haces un dibujo de la ballena con C –alumno de prácticas–» –añade T–.

Hace calor y los niños van de uno en uno a beber agua. T les dice que es un agua mágica y que tienen que beber despacio para que las ideas -para pensar en un juego- vengan. También deben de cuidar que el agua no caiga. N va a beber con decisión y ganas tras escucharle a T (entendimiento del simbolismo del «agua mágica»).

De seguido, T le dice a cada niño una norma que debe respetar a lo largo de la sesión: «S, hoy no vas a jugar con coches»; «L, hoy cuidarás de no tirar los cojines al suelo»; «Ch, hoy no jugarás con la pelota»; «O, hoy cuidarás de no arrastrarte como una serpiente»; «N, no puedes dar ningún golpe a ningún niño hoy».

— *Juego simbólico*

Vamos a pensar un juego. T le pregunta a N: ¿te ha venido la idea, N? Se hace un ajuste postural de pies y manos y la prueba del silencio. T cuenta: «1, 2, 3... 10»

L propone su juego: «El tiburón». T le invita a actuar: «Tú propondrás cuales son los personajes del juego».

Otra idea: «¿Quién piensa bien?» –dice T–. Ch dice: «El monstruo de la fuerza». «Las normas las pondrás tú» –le dice T–.

O propone su juego: «El cazador de serpientes». S dice el suyo: «Un, dos, tres, pica pared». En esto, N se esconde, sentado, debajo y detrás de O (Iniciativa lúdica con juego de «desaparecer/aparecer»). T le sigue el juego y pregunta: ¿N donde está? N se muestra riéndose (placer lúdico) «Ah, escondido detrás de O» –exclama T–.

N propone su juego: «La ballena y el tiburón». T le pregunta a N: ¿Quién es más grande, la ballena o el tiburón? ¿La ballena?». N asiente (escucha y entendimiento de representación conceptual). N distribuye los personajes del juego: «El tiburón, S; la ballena, Ch; y los otros pececitos» (atribución del simbolismo lúdico a los compañeros). T le pide a N que asigne las normas del juego. N dice: «La ballena salva a los pececitos cuando se los come el tiburón» (relato normativo/representación conceptual de la trama lúdica).

Prueba del caminar bien para determinar qué juego se hace. Los niños van a 4 patas, por encima y debajo de las mesas, posando las manos y pies despacio. Al final, E –alumna de prácticas– dice: «Lo han hecho muy bien todos. Pero O ha puesto mucho, mucho cuidado».

- Entonces O propone su juego. Dice: «Yo, Ch y N somos cazadores; y S Y L serpientes». «¿Cómo cazan?» –pregunta T–. «Con aro» –dice O–. Transcurre el juego, pero hay pocas serpientes y muchos cazadores. Entonces T propone: «Todos serpientes menos O, para poder jugar». O dice la norma: «Si no se mueve no se puede cazar a la serpiente». N está quieto, quieto (entendimiento del simbolismo lúdico). N juega, se mueve, se ríe cuando no le acechan (se «adentra» en el simbolismo lúdico con placer). O le tira un aro y N inhibe su movimiento totalmente (control motor adaptado al juego simbólico). N se mue-

ve, habla, hace sonidos («gua, gua»), se ríe en «complicidad lúdica» y dice: «Me voy, me voy» riendo y disfrutando. Se ríe de que le tiren el aro y no le cojan (placer sensorio-motriz y simbolismo lúdico). O achucha a N y este se queda como «de piedra». O dice finalmente a quién ha cazado.

Otra prueba para determinar el siguiente juego. Se prepara un circuito con aros sobre el suelo. Hay tres aros seguidos en línea, luego dos (uno a cada lado), luego uno, de nuevo dos y uno al final. Se dan diferentes pautas que van variando: «Dos pies juntos cuando hay un solo aro / o pata coja / dos pies separados cuando hay dos aros,...». Los niños van saltando de aro en aro. Al final A –alumna de prácticas– elige a N, «porque se ha esforzado mucho».

- T le dice a N: «Ahora tú eres el que pone las normas». N dice: «Coge el tiburón a los pececitos»; «S, tiburón» –anteriormente N ya había distribuido los papeles a los compañeros– y «La ballena salva». T saca unas capas que identifican a los personajes (Tiburón –capa blanca– y ballena –capa roja–). T pregunta a N: «¿Y si el tiburón coge a un pececito?». «Se convierte en tiburón» –responde N– (ingenia la pauta del juego). Los pececitos huyen. N salta y ríe (placer sensorio-motor). Por un momento, en un chispazo de alegría, ve un coche, se monta, anda dos metros y dice desde el coche: «La policía» («chispazo» simbólico). Vuelve a su juego inmediatamente y dice «La ballena toca al pececito y le salva». El tiburón ha tocado a N, pero éste no se para (por un momento no se ajusta al juego). T le recuerda lo acordado y entonces N se ajusta al juego. T añade: «Ballena, N está pillado» –ahora está como una estatua–. La ballena le toca y escapa. Así transcurre el juego, con la ballena que viene y va. Entre todos quitan la capa al tiburón –con todo su valor simbólico–. N también tira un momento y lo deja después. Se limita a mirar y reír. El tiburón aguanta. N se abstrae un poco del juego y T le dice: «N, ¡ayuda a quitar la capa!». N finalmente ayuda.

Próxima prueba⁴ para determinar quién explica su juego: «La croqueta». Ruedan sobre el suelo, con pies y brazos y manos hacia arriba, a lo largo. N disfruta. C –alumno de prácticas– elige a Ch. C dice: «Todos lo han hecho bien, pero Ch ha sido además muy cuidadoso, porque tiene gafas».

- Ch explica su juego: «El monstruo de la fuerza». «L es el monstruo y los demás construimos la casa» –dice Ch–. T le pone la capa a L y le dice: «Al que L toca pierde la fuerza». En esto, T le pregunta a N lo que hoy no puede hacer (Al parecer N ha golpeado con algo a otro niño, pero yo –C– no lo he visto). N recuerda: «No pegar» (representación conceptual). N no construye la casa (se abstrae del simbolismo del juego). N grita y T grita. T dice: «El monstruo se acerca». L va a la casa y llama. Se cae una pared y los niños huyen, corren. N también sale y corre (se vincula al juego simbólico). N, en un momento, casi de improviso, cuando L está distraído, le quita la capa. (consume el juego simbólico).

Prueba previa al nuevo juego. «Será la prueba de la fuerza» –dice T– y coloca dos piezas grandes de goma-espuma una encima de la otra. N viene y las tira (excitación motriz que le desvincula del juego simbólico). T le dice: «No podemos jugar si no estás tranquilo». «Te ayudo a estar tranquilo» –le dice T–. Finalmente se hace el juego de persecución de S.

- El juego es: «1, 2, 3, pica pared». Todos los niños van a un lado de la sala y S al otro. Se tapa los ojos mirando a la pared y dice la frase: «1, 2, 3, pica pared», dándose la vuelta de repente. Entonces, envía al principio a todos los niños que ha visto moverse en su avance hacia la pared en que está él. Si algún niño llega hasta él y le toca sin ser visto, todos deben de correr hasta su pared inicial para que no les toque el que ha contado. Si les toca antes de llegar allá, el tocado debe «pagarla» y el juego se inicia otra vez. N participa ateniéndose a las reglas.

— *Tiempo de despedida*

T pregunta: «¿Quién ha respetado las normas?» Los niños recuerdan y hablan si las han respetado o no. ¿Cuál era tu norma, N? –le pregunta T–. N responde: «No pegar». (representación conceptual). T pregunta: «¿Ha pegado?». S responde: «Sí, a mi me ha empujado». T entonces dice: «No, porque la norma de N era 'no pegar golpes' (la intención es valorar la cercanía en el cumplimiento de la norma)».

Entonces N va con C –alumno de prácticas– a hacer un dibujo. Elige el color naranja. Hace un dibujo en que se ve claramente que un niño le da un puñetazo a uno más pequeño. A la vez que hace el dibujo dice: «Le doy un puñetazo a un niño pequeño porque me ha hecho daño y por eso me tengo que defender». Y susurra algo más: «Amigo...».

4.- *Representación gráfica (dibujos de N en 5 sesiones)*

- Sesión 2ª, dibujo 1º. Al final de la sesión: ha dibujado trazos de líneas oscuras verticales y horizontales que cubren toda la hoja con pequeños cuadrados. Ha dibujado estos «cuadros» en las dos caras, y quería seguir dibujando más. Ha puesto su nombre al principio con las letras a diferentes alturas del papel, lo que, desde el punto de vista adulto, hace difícil su lectura. Ha pintado el interior de los cuadrados con diferentes colores en una cara de la hoja, y en la otra están los cuadrados sin color –con fondo blanco–.
- Sesión 3ª, dibujo 2º. Dentro de la sesión hace un dibujo «secreto». N dibuja unos lobos, un hipopótamo (que borra) y una araña –porque le pica y se convierte en Spiderman– como los dibujos que «le ponen contento»; y un señor, una araña –otra vez– y un monstruo como los dibujos que «le ponen triste» (curiosa ambivalencia la de la araña). El señor debe de ser T, porque dice que cuando él (T) se pone serio con él (N), él (el niño) se pone «triste»; y «enfadado cuando me pegan en el patio de la escuela los otros niños». Los dibujos están hechos con el color negro. En este dibujo se ve por vez primera la aparición de «personajes gráficos» a los que el niño atribuye nombres y acciones por medio principalmente de la representación conceptual –al explicarlos–.
- Sesión 4ª, dibujo 3º. Al final de la sesión. Dibujo de N: Justo después de pintar con el rojo me dice N: «Ahora parece sangre de veras...». Ha comenzado pintando compulsivamente con el morado, amarillo, verde, rojo, azul... y finalmente con el negro. Pasa la cera de una mano a otra. Comienza con la derecha y cuando se cansa la pasa a la izquierda (2 veces). Dobla las esquinas del papel en el pintar acelerado y pinta también la mesa. Una vez comienza con la izquierda. Coge la cera y mueve la mano sin que haya elaboración alguna; parece una manera un tanto pulsional de expresarse. Le digo: «Bueno, ¿qué has pintado?». Me dice: «Es un moto de colores». Le digo: «¿Qué?». El me dice «es un mons-

truo de colores». Al final, coge el papel, lo dobla y redobla y se lo quiere meter en el bolsillo. Le pregunto: «¿Por qué lo guardas?». Me responde: «Para que no me lo vea mi madre».

- Sesión 5ª, dibujo 4º. Al final de la sesión. «Era una carita muy guapa y tenía las orejas así... Era un lobo, un lobo, un monstruo... ¡auuah! (sonido). La sangre (entre ojos). Ahora si que es sangre de verdad. La cara marrón, marrón flus...». «¿Qué es flus?» –le pregunto (C) –. «Clarito» –me responde–. «No tenía ojos, ni piernas, tenía el cuerpo negro. Y aquí una tortuga. Una tortuguita 'Ah,ah' (sonido). Y ahora la cara verde de la tortuguita, tortuguita malita. Estaba malita de la muerte del monstruo... y tenía sangre... porque lo había muerta». «¿La había matado?» –le digo–. «Sí» –me responde–. «También tenía manchas... A mi mami no le gusta que se las mueran las tortuguitas... Y como se ha muerto se pondrá triste...». «Ya esta». «Y ahora nombre» –añade finalmente–.
- Sesión 6ª, dibujo 5º. Al final de la sesión: N menciona en alto que quiere el color naranja (no estaba sobre la mesa y yo se lo consigo de las estanterías). Entonces dibuja un niño grande en color naranja –que ocupa la hoja de arriba abajo a lo ancho– con un puño prominente cayendo sobre un niño más pequeño (mitad de tamaño que el otro y también en naranja). No puso nombre. A la vez que dibujaba, iba diciendo: «Le doy un puñetazo a un nene pequeño porque me ha hecho daño y por eso me tengo que defender». Luego continua entre dientes. «Amigo...».

CONCLUSIÓN (Símbolo y juego simbólico en N)

Así, cuando Jacqueline ya había expresado sus primeros preconceptos (Al 1; 7), y comenzaba a hacer relatos sencillos de sus experiencias pasadas –en las que el lenguaje comenzaba a separarse de la acción y a re-presentar lo acontecido–, N todavía no había empezado a andar (1; 8). De ahí que tengamos que tener en cuenta ese ritmo personalizado de N en cuanto al desarrollo que va de lo sensorio-motor al símbolo, y de la necesidad de lo pre-simbólico para facilitar ese «salto» del signifiante al comienzo de la simbolización. El juego pre-simbólico de «aparecer-desaparecer» se presenta como un puente en los dos casos en que aparece en la 2ª y en la 6ª sesión. Se lleva a cabo el juego pre-simbólico y, de seguido, N entra de lleno en el juego simbólico:

- Sesión 2ª: «En el preludio al juego, ya con la capa, (T) hizo ese juego de aparecer y desaparecer con las chicas de prácticas y N y L, ayudantes de lobo que luego se convirtieron en cerditos –en el tercer ataque del lobo–. N quiso ir en cada momento con 'el que ganaba'».
- Sesión 6ª: «En esto, N se esconde, sentado, debajo y detrás de O (iniciativa lúdica con juego de desaparecer/aparecer). T le sigue el juego y pregunta: ¿N donde está? N se muestra riéndose (placer lúdico) «Ah, escondido detrás de O» –exclama T–.»

Si miramos la actitud de N dentro de las diferentes sesiones que van de la 1ª, en febrero, y la 2ª, en marzo –en ambas se hace una observación general del grupo–; a la 3ª, sobre «contenidos motrices en N» a finales de marzo; y luego ya a la 4ª, en abril, sobre «el cuerpo afectivo-fantasmático en N»; y la 5ª, a finales de abril, sobre «estrategias metodológicas con N»; para finalmente terminar en junio, en la

6ª, sobre el juego simbólico, vemos que se da una progresión realmente notable en muchos aspectos, con una mejora general de las capacidades:

- La participación e implicación de N en diálogos y juegos va *in crescendo* a medida que pasan las sesiones y los meses. N comenzó la terapia psicomotriz en enero.
- Su placer sensorio-motor y disfrute lúdico es manifiestamente más intenso y expresivo en las últimas sesiones (4ª, 5ª, 6ª) que en las primeras.
- «Lo que ya existe –una capacidad para «simbolizar» en N– puede crecer y fortalecerse con el estímulo terapéutico adecuado». Tan solo en un periodo de 4 meses y medio se puede comprobar que –con el trabajo terapéutico de T– la secuencia de juego es más larga y «sofisticada» en N; aunque también se puede observar que en la última sesión (6ª), aún cuando el acceso al juego simbólico es pleno, se da una cierta persistencia de la pulsionalidad motriz de impulso subconsciente, quizás «pendiente» de las fases evolutivas previas de N; aunque se puede afirmar que esa «inestabilidad motriz» está en franca disminución –si comparamos las tres primeras sesiones con las tres siguientes–, a la vez que va canalizándose y derivándose al plano del simbolismo y la representación.
- Se dan en N al menos dos de los tres caracteres propios del juego simbólico del niño de esta edad (de los 5 a los 7 años): 1) Se comienza a dar un orden relativo de las construcciones lúdicas por oposición a la incoherencia de las combinaciones anteriores. Se asiste a un progreso de la secuencia. Y 2) comienza el simbolismo colectivo con diferenciación y adecuación de los papeles. Y en cuando al tercero («se da una preocupación creciente por la veracidad de la imitación exacta de lo real»), no podemos decir si se cumple o no, por no haberse dado en las sesiones situaciones claras en que se pueda constatar; pero lo lógico es pensar que todavía no se da en N de lleno ese tercer punto, por estar el simbolismo en pleno «proceso de constitución». Cuando «cuaje» plenamente el proceso, entonces será posible para N, de alguna manera, la «aparición» de esa «preocupación creciente por la veracidad de la imitación exacta entre 'lo jugado' y 'lo real'».
- Viendo los diferentes dibujos, desde el primero (marzo, sesión 2ª), hasta el 5º (junio, sesión 6ª), se ve una clara progresión de la representación gráfica. Se constata un notorio enriquecimiento de matices tanto en la elaboración gráfica (En la 5ª sesión –4º dibujo– con unos rasgos detallados y un colorido notablemente expresivo y en la 6ª –5º dibujo– con una clara riqueza del detalle –puño prominente– en la alusión al vínculo emocional y a la expresión de la agresividad), como en cuanto a la aparición de «personajes gráficos» que interactúan entre sí –no visto tan claramente en los dibujos anteriores– que hace que la representación gráfica hable por si sola. Además, en estos dos dibujos (4º y 5º), el niño habla a la vez que dibuja, lo que muestra una notable coherencia y claridad representativa que aúna la representación gráfica y la conceptual.

Otras maneras de apoyar la formación y maduración del símbolo y la representación:

1. Ejercicios y juegos que favorezcan y potencien la imitación simbólica/imitación diferida como «cimienta» primero del símbolo. (Ejemplo de la sesión 2ª: «Cuando el niño abandona el material, le invito –C, alumno de prácticas– a jugar conmigo un momento. Le digo: 'Mira, la cuerda es una prenda que me pongo en el brazo'. El me imita. Luego le digo: 'Ahora tú'. El se la pone alrededor del cuerpo. Yo le imito».)
2. Juegos simbólicos con animales, especialmente motivadores para N (gato, serpiente, caballo, vaca, ballena, etc.), que faciliten el acceso y la «profundización» de la función simbólica. (Ejemplo de la sesión 4ª, en el prelude al juego de «La araña»: «N corre como un gato –especialmente motivado– alrededor de las sillas»).
3. Juegos sensorio-motores y pre-simbólicos (como el de «aparecer/desaparecer») en un contexto de juego simbólico que propicie una «continuidad funcional» entre el juego de ejercicio –sensorio-motor–, el pre-simbólico y el simbólico.
4. Ejercicios e historias en que se trabaje la «visualización» (potencia la imagen/imaginación, enriqueciendo la actividad perceptiva que se integra en la inteligencia conceptual como signifiicante).
5. Contar historias y cuentos con ejercicios posteriores en que los niños repitan el contenido de la historia (potencia la capacidad de escuchar –que incluye a la memoria– y la de relatar).
6. Ejercicios y juegos de «pregunta/respuesta» que enriquecen la capacidad de escucha y expresión (representación simbólica y conceptual).
7. Ejercicios en que los niños expresen como se sienten, en que se pueden utilizar los más variados soportes –láminas, cartas, dibujos, etc.– que muestren las diferentes emociones y sentimientos.
8. Lectura y recitación individual y en grupo –que puede llevar un soporte de imagen/sonido– de canciones, poemas y textos en prosa en que se dé un uso sencillo, divertido y progresivo de la metáfora como recurso que aporte –por analogía– una comprensión del símbolo secundario con su consiguiente repercusión en el lenguaje afectivo global a la hora de comprender y relatar experiencias afectivas tanto de la vigilia como del sueño. Veamos unos ejemplos de nuestra literatura clásica:

NOTAS:

- 1) Las sesiones de terapia psicomotriz que se citan en este artículo, se desarrollan en el centro «Luden» de Barcelona, al amparo de la labor terapéutica del psicólogo y psicomotricista Joaquim Serrabona, profesor y director del postgrado en terapia psicomotriz en la Universidad Ramón Llull de Barcelona
- 2) Desde el apartado anterior (una comprensión empática) y hasta el final del artículo, se cita a los diferentes niños y niñas que toman parte en la sesión con una letra mayúscula (N, O, Ch, A, R, L y S).
- 3) Los juegos que se relatan surgen a partir del interés e iniciativa del niño/niña y son encauzados por el terapeuta en la dinámica de la sesión de tal manera que permiten trabajar los diferentes aspectos terapéuticos.

4) En estos juegos previos (pruebas preliminares) se manifiesta en los niños una viva motivación a partir de la cual se trabajan los controles motrices básicos.

BIBLIOGRAFÍA:

Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México D.F.: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Editorial Crítica.

Le Boulch, J. (1971). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Barcelona: Edit. Paidós.

Arnaiz, P.; Rabadán, M. y Vives, N. (2001). *La psicomotricidad en la escuela*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Rogers, C.R. (1961). *El proceso para convertirse en persona*. Barcelona: Edit. Paidós.

Muniain, J.L. y Serrabona, J. (2001) «La casa, su representación en la sesión de psicomotricidad». *Revista de Estudio y Experiencias en Psicomotricidad*. C.I.T.A.P. Madrid.

Wolochin, L. y Serrabona, J. (2003). *Visualizaciones con niños*. Barcelona: Edit. RBA.

RESUMEN:

Este artículo describe un proceso de intervención psicomotriz con un niño de 6 años donde se analiza la aparición de elementos simbólicos, siguiendo la pauta descrita por Jean Piaget en su obra «La formación del símbolo en el niño». A través de seis sesiones de trabajo en psicomotricidad, y mediante las interacciones con otros compañeros, el niño objeto de estudio va recorriendo el camino que le lleva desde el juego sensoriomotor hasta la representación simbólica y conceptual.

PALABRAS CLAVE:

Símbolo, juego simbólico, estudio de casos, intervención psicomotriz.

ABSTRACT:

This article describes a process of psychomotor intervention with a 6 year-old child where the appearance of symbolic elements is analyzed, following the rule described by Jean Piaget in its work «The formation of the symbol in the child». Through six work sessions of psychomotricity, and by means of the interactions with other partners, our child goes from the senso-motive game until the symbolic and conceptual representation.

KEY WORDS:

Symbol, symbolic game, study of cases, psychomotor intervention.

DATOS DEL AUTOR:

César Ocio Guerra es Maestro, Terapeuta Corporal y Psicomotricista.

Número 12

Noviembre 2003



RESÚMENES / ABSTRACTS

Psicomotricidad de Lapierre/Aucouturier y Psicomotricidad de Integración.

Psychomotricity from Lapierre/Aucouturier and Integration's Psychomotricity.

AUTOR: José Luis Muniáin Ezcurra

RESUMEN: El artículo constata las grandes aportaciones de Lapierre y Aucouturier a la Psicomotricidad; especifica sus peculiaridades, y desarrolla sus límites y sus deficiencias o fragilidades. Al ritmo de este proceso se enuncian, de manera sintética, los fundamentos y características de otro modo de concebir y realizar la Psicomotricidad, tanto en cuanto al marco conceptual como respecto a la práctica educativa: la Psicomotricidad de integración (PMI).

ABSTRACT: The article verifies the big contributions from Lapierre and Aucouturier to the Psychomotricity; it specifies their peculiarities, and it develops their limits and their deficiencies or fragilities. To the rhythm of this process they are enunciated, in a synthetic way, the foundations and characteristic of other way to conceive and to carry out the Psychomotricity, so much as for the conceptual mark as regarding the educational practice: the Integration's Psychomotricity (PMI).

A Psicomotricidade como promotora da qualidade de vida na terceira idade.

The Psychomotricity as a promoter of quality of life in elder people.

AUTORA: Mylena Menezes de Vasconcelos

RESUMO: O aumento significativo da perspectiva de vida exige uma abordagem atualizada da realidade e das necessidades do indivíduo idoso, para que seja analisada a qualidade de vida propiciada à camada senil da população.

Sob uma visão sistêmica, este trabalho, aborda a terceira idade tanto no aspecto natural como ciclo biológico da vida, como também no aspecto psicossocial, fazendo considerações com relação a psicomotricidade como promotora da qualidade de vida na terceira idade.

Sendo a psicomotricidade uma ciência preocupada com o bem-estar do indivíduo humano; tendo a gerontologia desmistificado a concepção de inutilidade à terceira idade através da retrogênese psicomotora; percebendo que para a consecução dos objetivos se fez necessário bem mais que saber, informar e

desmistificar. Entendendo a necessidade de transpor a teoria, as investigações e as propostas; querendo atender ao chamado da camada senil da população brasileira que clama por ação, foi estruturado e implementado o programa de educação psicomotora em prol da qualidade de vida para pessoas na melhor idade, composto por debates e atividades viabilizadoras da análise e da comprovação da ação qualitativa da psicomotricidade como promotora da qualidade de vida para a terceira idade.

ABSTRACT: The meaningful raise of life perspective demands a updated point of view about the reality and the needs of the elderly individual, so that be analyzed the life quality propitiated for the senile level of the population.

Under a methodical vision, this work, shows the third age not only in the natural aspect but also in a biological life cycle and also in the psychosocial aspect, making considerations about psychomotricity as the cause of life quality in the third age.

Being the psychomotricity a science concerned with the well-being of the human individual; having the gerontology disclosed the uselessness conception to the third age through the psychomotor involution, realizing that for the consecution of the research materials were necessary more than knowledge, information, disclosed conceptions....Understanding the need of transpose the theory, the investigations and the proposals; wanting to answer the call of the crescent level of the Brazilian population that clamours for action, was structured and implanted «the psychomotor education program in virtue of the life quality for people in better age», compound of debates and activities that is viable for analyze and confirm the qualitative action of psychomotricity as the cause of life quality in the third age.

Propuesta psicopedagógica para desarrollar la Psicomotricidad en niños de Educación Infantil.

A psycho-pedagogical proposal to develop the Psychomotricity in kindergarten children.

AUTOR: Dayse Campos de Sousa

RESUMEN: Se describen los resultados obtenidos en una acción pedagógica, con niños de educación infantil, realizada dentro del contexto escolar y orientada por los principios de la educación psicomotriz y la intervención conjunta de un equipo. Se estableció como propósito: analizar el desarrollo de los niños con respecto a los factores psicomotores; verificar la importancia de las relaciones socio-culturales entre familia, escuela y sociedad y la educación psicomotriz como prevención para el desarrollo de niños de cero a seis años. Se confeccionó una propuesta de actividades pedagógicas, partiendo de un diagnóstico psicomotor que incluía observación directa, observación indirecta y entrevistas con los profesores y padres. Fueron utilizados métodos de análisis-síntesis, histórico-lógico y de modelación, observación y estadísticos. La muestra fue de 18 niños de Maternal, entre 2 años y medio y tres años y medio de una escuela privada de Fortaleza, Brasil. La intervención, realizada durante un año, alcanzó el objetivo trazado.

ABSTRACT: The results obtained in a pedagogic action are described, with children at the education age, carried out inside the school context and guided by the principles of the psychomotor education and a combined intervention of a team. A purpose has been settled down: to analyze the development of the children regarding the psychomotor factors; to verify the importance of the socio-cultural relationships in the family, school and society and the psychomotor education as prevention for development in children from zero to six year-old. Pedagogic proposal activities were made, considering a psychomotor diagnosis that included direct observation, indirect observation and interviews with teachers and parents. Analysis-synthesis methods were used, historical-logical and modelling, observation and statistical. The sample included 18 kindergarten children, from two and a half years and three and a half years old, from a private school in Fortaleza, Brazil. The intervention, carried out during one year, reached the objective layout.

Símbolo y juego simbólico en el niño. Análisis de un caso.

Symbol and symbolic game in the child. Analysis of a case.

AUTOR: César Ocio Guerra.

RESUMEN: Este artículo describe un proceso de intervención psicomotriz con un niño de 6 años donde se analiza la aparición de elementos simbólicos, siguiendo la pauta descrita por Jean Piaget en su obra «La formación del símbolo en el niño». A través de seis sesiones de trabajo en psicomotricidad, y mediante las interacciones con otros compañeros, el niño objeto de estudio va recorriendo el camino que le lleva desde el juego sensoriomotor hasta la representación simbólica y conceptual.

ABSTRACT: This article describes a process of psychomotor intervention with a 6 year-old child where the appearance of symbolic elements is analyzed, following the rule described by Jean Piaget in its work «The formation of the symbol in the child». Through six work sessions of psychomotricity, and by means of the interactions with other partners, our child goes from the sensorimotive game until the symbolic and conceptual representation.





NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS

A Psicomotricidade. Revista da Associação Portuguesa de Psicomotricidade.
2003, volume 1, nº 1.
ISSN: 1645-748X (108 Páginas)

É com muito prazer e satisfação, cheios de expectativas e perspectivas, que se assiste à edição do primeiro número da revista da Associação Portuguesa de Psicomotricidade (APP), onde a finalidade última se centra na problemática da identidade e diversidade psicomotora, nas suas condições, limitações e características.

A APP constitui uma entidade com um só corpo e com uma afirmação psicossomática do funcionamento, o que significa que o grande desafio que enfrenta, consiste em conciliar os interesses e motivações individuais, numa afirmação colectiva, e por outro lado, integrar o funcionamento de todas as suas estruturas, numa perspectiva de interdependência e numa descentralização coerente, responsável e integrada.

A revista da APP, concretização de um desejo colectivo, surge como espaço de desafio, diálogo, partilha e troca de experiências técnico-científicas, numa dinâmica pluridisciplinar para a comunidade (científica) psicomotora onde se converge para uma reflexão sobre conteúdos, técnicas e atitudes e para uma participação activa de todos os nossos leitores. O nosso objectivo prende-se com o intercâmbio do conhecimento, de diferentes quadrantes, de forma a estimular a participação activa de todos os profissionais no seio da Psicomotricidade

Neste primeiro número da revista observa-se um leque de artigos diversificados e inseridos no universo da Psicomotricidade, em variados contextos e escalões etários, numa tentativa de se proceder à organização de um documento com os conteúdos mais inovadores e actuais no âmbito psicomotor.



Onde solicitar a revista:

APP - Associação Portuguesa de Psicomotricidade
Faculdade de Motricidade Humana. Estrada da Costa.
1495-688 Cruz Quebrada (Portugal)
E-mail: appsicomotricidade@zmail.pt

Miguel Llorca Llinares y Josefina Sánchez Rodríguez (2003). *Psicomotricidad y necesidades educativas especiales*. Málaga: Ediciones Aljibe.

ISBN: 84-9700-134-6 (156 Páginas)

La idea de escribir este libro surge con la intención de poner palabras a aquello que hemos realizado en nuestra práctica educativa desde la sala de psicomotricidad. Pasar de la acción al pensamiento no es tarea fácil para los niños y niñas, cuestión que se evidencia por las dificultades y/o resistencias que se manifiestan para dejar de jugar y aceptar distanciarse de la vivencia para representarla mediante otros recursos expresivos.

También a nosotros nos ha resultado difícil realizar este ejercicio de reflexión sobre lo que hacemos para plasmarlo por escrito, aunque es cierto que esta tarea se ha visto facilitada por el placer de compartir experiencias con las maestras y maestros con los que hemos trabajado, así como con las compañeras y compañeros del Seminario de Psicomotricidad de la Universidad de La Laguna, en las reuniones de discusión teórica y de visualización de vídeos durante los últimos doce años.

A la hora de organizar la información hemos tratado de huir de las «familias de ejercicios» para una determinada dificultad. Pensamos que las recetas no son válidas en educación, porque nuestra intervención debe partir de unos principios generales que se ajusten a las características individuales de los niños y niñas con los que trabajemos, así como a las del entorno en el que se desarrolle nuestra práctica. No hay fórmulas mágicas que podamos aplicar para todos por igual, ni siquiera cuando nos empeñamos en agrupar a las personas por tipologías, etiquetando sus dificultades, por lo que hemos intentado organizar las estrategias de intervención atendiendo a las necesidades que podamos detectar en los diferentes ámbitos, desde una perspectiva global de la persona.

Con el deseo de seguir compartiendo y crecer juntos, te animamos a leer estas páginas y a que nos hagas llegar tus sugerencias y críticas para ayudarnos a organizar toda la información que se deduce de la práctica y podamos llegar a teorizar sobre lo que hacemos.



Dónde solicitar el libro:

Ediciones Aljibe
Pavía 8. 29300 - Archidona (Málaga) [España]
Teléfono +34 952714395; Fax +34 952714342
E-mail: aljibe@vnet.es
Web: www.edicionesaljibe.com

Mercedes Ríos, Antonio Blanco, Tate Bonany y Neus Carol (2003). *Actividad Física adaptada. El juego y los alumnos con discapacidad*. Barcelona: Editorial Paidotribo. 4ª edición.

ISBN: 84-8019-6366-2 (182 Páginas)

La presente obra pretende ofrecer los recursos necesarios para poder integrar a un alumno con discapacidad en los juegos más habituales y, a su vez, facilitar el trabajo del educador de grupos específicos con una propuesta de juegos para cada discapacidad. Sin pretender crear un recetario, se ha preferido mostrar un conjunto de recursos que estimulen la creatividad del educador tomándolos como punto de partida para nuevas adaptaciones.



Nuestra premisa básica ha sido partir siempre del concepto de normalidad. El juego como actividad normalizada y, en la medida de lo posible, juegos que sean de habitual aplicación. A lo largo del presente trabajo insistiremos en que no se trata de crear juegos nuevos, sino de hacer el esfuerzo de adaptar lo ya existente como una aportación más a la normalización de los colectivos de personas con discapacidad. Estamos convencidos de que un niño con discapacidad se sentirá más cohesionado socialmente si participa de los juegos de sus compañeros, con sus compañeros. Jugar a lo que todos juegan es mucho más que eso. Es apostar por el respeto a la diversidad desde una realidad lúdica y educativa. De otro modo estaríamos compartimentando, aislando dentro de la especificidad, impidiendo una vivencia grupal que sin duda favorecerá la percepción de la diversidad por parte de todos.

En la actualidad, a nivel escolar, se está hablando de adecuaciones curriculares individualizadas. Pero nos encontramos ante un vacío en lo que se refiere al tercer nivel de concreción en el ámbito educativo que se traduce en la adaptación de las actividades de enseñanza/aprendizaje para facilitar la práctica motriz mediante el juego.

Nos hemos centrado en las discapacidades más habituales que pueden encontrarse, dado que ampliar a la multitud de afectaciones y grados que pueden existir requeriría una extensión de descripciones que creemos no sería útil en este primer trabajo donde se han priorizado las generalidades en beneficio de una facilidad de aplicación de los criterios trabajados y la necesaria síntesis que debe tener la presente aportación.

Dónde solicitar el libro:

Editorial Paidotribo

C/ Consejo de Ciento, 245 bis, 1º, 1ª.

08011 - Barcelona [España]

Teléfono +34 933233311; Fax +34 934535033

E-mail: paisotribo@paidotribo.com

Web: www.paidotribo.com

Merche Ríos Hernández (2003). *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

ISBN: 84-8019-685-8 (392 Páginas)



La presente obra pretende ofrecer un marco teórico-práctico de la Educación Física y su adaptación al alumnado con Necesidades Educativas Especiales, concretamente referidas a las derivadas de déficit físicos, intelectuales o sensoriales.

El contenido se divide en dos grandes bloques. En la primera parte he pretendido recoger, en forma de manual, las bases teóricas sobre las tres áreas de conocimiento que interactúan en la didáctica de la Educación Física y el alumnado con discapacidad, esto es: la Educación Física, la Educación Especial y la Didáctica. La segunda parte de la obra se dedica a la intervención educativa desde la escuela referida concretamente a la Educación Física y la atención al alumnado con discapacidades.

Es en este momento cuando es oportuno referirse al análisis de la incidencia del déficit en Educación Física, presentándose las principales dificultades y necesidades que puedan implicar las discapacidades, y las consecuentes orientaciones didácticas, dado que su conocimiento será básico en el momento de plantearse una respuesta adecuada y adaptada a las características del alumnado con discapacidad. No ha estado en mi ánimo el presentar un recetario, ni he querido categorizar las posibilidades educativas, simplemente mi voluntad ha sido la de ofrecer unas orientaciones que guíen a los docentes en su quehacer pedagógico. Insistiendo en que cada alumno o alumna es distinto a los demás, independientemente de si presenta o no discapacidad, reconociendo la gran importancia del contexto en el que se desarrolla y aprende.

Por tanto, la presente obra supone una propuesta abierta, flexible y ampliable. Sujeta a los cambios que plantee la evolución de la realidad social, académica e institucional, sin dejar a un lado los propios cambios que se operen en el conjunto de los saberes del área educativa.

Dónde solicitar el libro:

Editorial Paidotribo
C/ Consejo de Ciento, 245 bis, 1º, 1ª.
08011 - Barcelona [España]
Teléfono +34 933233311; Fax +34 934535033
E-mail: paisotribo@paidotribo.com
Web: www.paidotribo.com

Normas de publicación



Aspectos formales:

Los autores enviarán el trabajo por correo electrónico a la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales (revista@iberopsicomot.net) por el sistema de «archivos adjuntos» (*attach files*) mediante un archivo con el texto del artículo, bibliografía, palabras clave, resumen, *abstract*, *keywords*, datos del autor y tantos archivos como imágenes o gráficos hayan de incorporarse al artículo, cumpliendo los siguientes requisitos formales:

- El artículo habrá de ser original; no habrá sido publicado previamente en ningún medio escrito o electrónico, como artículo de revista, como parte de un libro o página web, o en las actas de alguna reunión científica (congreso, coloquio, symposium, jornadas...).
- Estará escrito en español o portugués y se enviará, preferiblemente, en formato de Microsoft Word (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.).
- 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, ni numeración de páginas.
- 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.
- 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.
- El artículo comenzará con el título en mayúsculas y centrado. Bajo el título, igualmente centrado, aparecerá el nombre del autor o autores del artículo.
- 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.
 - ABSTRACT: Traducción al inglés del resumen realizado previamente.
 - PALABRAS CLAVE: Descriptores del trabajo que presenta el artículo, no más de 10 términos.
 - KEYWORDS: Traducción al inglés 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.
- El artículo no excederá de 30 páginas.
- Las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo (al tamaño real de presentación en la página) y, como ya se ha dicho, se presentarán en ficheros independientes.

En el texto se indicará claramente el lugar exacto donde vayan a estar ubicados de la siguiente manera: [GRÁFICO 1].

- La Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la A.P.A. (1994) *Publication Manual* (4th ed.). Para citar las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta lo siguiente:
 - Todas las citas irán incorporadas en el texto, no a pie de página ni al final, mediante el sistema de autor, año entre paréntesis. Si se citan exactamente las palabras de un autor, éstas deben ir entre comillas y se incluirá el número de la página. *Ejemplo:* "encontrar soluciones a los problemas sociales era mucho más difícil de lo que originalmente se pensaba" (House, 1992, 47).
 - Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. *Ejemplo:* House (1992) señala que es necesario tener en cuenta los intereses de todas las partes implicadas.
 - La estructura de las referencias bibliográfica es la siguiente (prestar atención a los signos de puntuación):
 - *Para libros:* Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.
 - *Para artículos de revistas:* Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del artículo. *Título de la Revista*, volumen (número), páginas.
 - *Para capítulos de libros:* Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del capítulo. En Iniciales del Nombre. Apellido. (ed./eds.), *Título del libro*, (pp. páginas). Ciudad de publicación: Editorial.

El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones formales que considere oportunas en la aplicación de las normas anteriores, sin que ello altere en ningún caso el contenido de los trabajos.

Temática:

Se aceptarán artículos cuya temática se refiera a cualquiera de los aspectos teóricos o prácticos de la psicomotricidad en sus diferentes campos de aplicación, así como a la presentación de experiencias o conceptualizaciones en el desarrollo de la psicomotricidad o de cualquier técnica corporal de carácter educativo o terapéutico que pueda complementar la formación o el conocimiento de quienes se interesan por el mundo de la psicomotricidad, la actividad motriz o el movimiento como instrumento educativo o terapéutico.

El contenido de los artículos deberá estar organizado de la siguiente forma:

- *Para trabajos de investigación:* Introducción, Método, Resultados, Discusión.
- *Para trabajos de revisión teórica:* Introducción y planteamiento del tema, Desarrollo, Conclusiones.
- *Para trabajos de experiencias:* Introducción, Método, Valoración.

Admisión de artículos:

Cada artículo recibido se enviará a tres expertos para que informen sobre la relevancia científica del mismo. Dicho informe será absolutamente confidencial. Se informará a los autores de las propuestas de modificación o mejora recibidas de los evaluadores, que condicionen su publicación. En caso de que dos de los informes solicitados sean favorables, el Consejo de Redacción decidirá su publicación y se notificará al autor o autores la fecha prevista.

Artículos publicados:

La Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales no abonará cantidad alguna en efectivo a los autores por la publicación de los artículos. En cambio, a quienes les sea publicado un artículo se les dará acceso al número completo en que aparece.

La Redacción no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos, por tanto serán los autores los únicos responsables de su contenido y de las consecuencias que pudieran derivarse de su publicación.

www.iberopsicomot.net
vol. 3 (4)

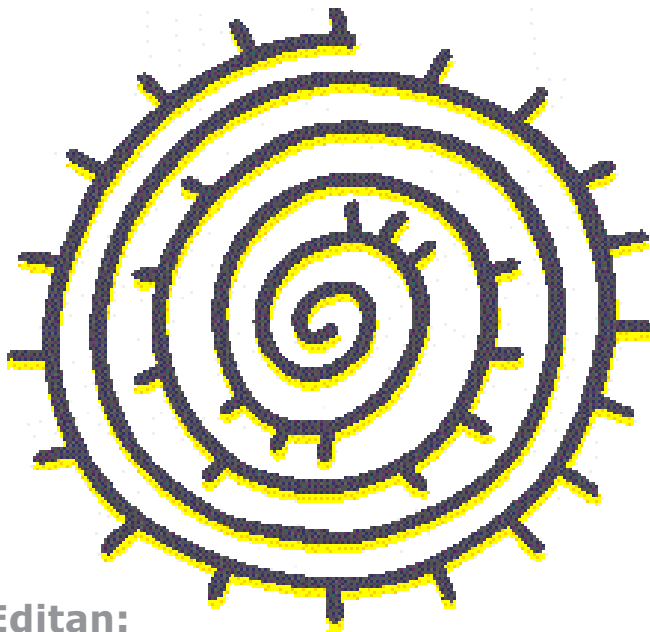


Número 12
Noviembre de 2003

vol. 3 (4)

Número 12
Noviembre de 2003

www.iberopsicomot.net



Editan:
Asociación de Psicomotricistas
del Estado Español y Red
Fortaleza de Psicomotricidad

ISSN: 1577-0788

R e v i s
t a I b e r
o a m e r
i c a n a
d e P s i
c o m o t
r i c i d a
d y T é c
n i c a s
C o r p o
r a l e s

