

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales

NÚMERO 9

Febrero 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

| | <i>Página</i> |
|---|---------------|
| Editorial | 3 |
| Taller de Psicomotricidad en niños con dificultades de aprendizaje (Rosana Araujo y Mariana Pérez Cuozzo) | 5 |
| Lapierre/Aucouturier: ¿en qué sentido? Práctica educativa (José Luis Muniáin Ezcurra e Idoia Muniáin Matos) | 13 |
| La Educación Física y Deportiva en personas con discapacidades motóricas (Francisco J. Aledo y Rogelio Martínez) | 99 |
| Resúmenes / Abstracts | 131 |
| Novedades bibliográficas | 133 |
| Normas de publicación | 137 |



Editorial

Abriendo puertas

Parece que en el ámbito de la psicomotricidad y las técnicas corporales estamos viviendo un momento interesante. Se está produciendo un movimiento creciente en la formación, en el interés, en las publicaciones, en la investigación, en el intercambio profesional, en el asociacionismo y en la demanda de intervenciones.

La psicomotricidad se va consolidando como un medio de conocer y ayudar al desarrollo y a la recuperación de las personas.

Esto supone que los profesionales y las instituciones que se ocupan de la formación asumen una mayor responsabilidad. Si aumentan las expectativas, aumenta la responsabilidad. Más aún cuando nuestro campo de estudio e intervención se muestra a veces disperso, inseguro y no suficientemente claro.

En la medida en que los esfuerzos de todos los que trabajan y desarrollan el ejercicio profesional de la psicomotricidad u otras técnicas de mediación corporal se encaminen hacia un mayor rigor clínico, pedagógico y científico, nuestro ámbito de interés y ocupación será más claro.

Esto es algo que se ha puesto de manifiesto en el recientemente celebrado II Congreso Estatal de Psicomotricidad, organizado por la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español, que en noviembre de 2002 reunió en Madrid a 365 personas, que se ocupan o interesan por la psicomotricidad, y en cuyas conclusiones¹ afirman que:

- Un encuentro como el congreso da la posibilidad de crear y construir, a partir del intercambio de experiencias, en un clima de respeto a las diferencias.
- Se ha puesto en evidencia el deseo de los participantes de conectar su práctica con planteamientos teóricos, a partir de la reflexión, que deberá fundamentarse cada vez más en la metodología científica, para que produzca un mayor reconocimiento profesional.
- Las aportaciones de diversas disciplinas y enfoques teóricos son necesarias para la formación en el ámbito de la psicomotricidad y dan sentido a la intervención.

¹ Se reproducen las conclusiones de manera resumida y adaptada. El texto completo de las mismas se encuentra en <http://www.terra.es/personal6/fapee1/conclu2cong.html>

- Se ha constatado que los diferentes aspectos, movimiento, emoción y pensamiento, están en continua interrelación y dinamismo, constituyendo la esencia de la persona.
- La psicomotricidad tiene el valor de constituir un recurso metodológico común a diferentes colectivos profesionales y puede tener además una especificidad propia y un lenguaje común que nos identifique.
- Se debe establecer una línea de colaboración próxima entre las universidades y las asociaciones profesionales para adecuar la formación específica.
- Resulta necesaria la participación, y la canalización de las inquietudes de los profesionales que día a día trabajan en el ámbito de la psicomotricidad como motor del trabajo asociativo y de los encuentros profesionales.

La posibilidad de construir algo en común, tiene que producirse en un contexto de cooperación hacia dentro (entre colegas) y hacia afuera (en entornos de trabajo multiprofesional), en ese sentido, la psicomotricidad y las técnicas corporales, al contrastar sus puntos de vista con los de otros profesionales van tendiendo lazos y abriendo puertas.

Es cierto que cuando uno abre las puertas de su casa para mostrarla a los demás, previamente tiene que haberla limpiado y ordenado. La psicomotricidad ha estado recluida en muchas ocasiones, haciéndose opaca a otros entornos profesionales, porque había desorden y confusión dentro de su casa. Creemos que nuestra casa está cada vez mejor arreglada, más ordenada, más limpia y bien amueblada, así que va llegando el momento de abrirla a los demás, a la sociedad para que pueda beneficiarse de sus planteamientos, a los profesionales para que puedan visitarla, a los interesados para que puedan conocerla.

Desde la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, hemos mantenido siempre un espíritu dialogante, abierto y constructivo en favor de la definición conceptual y profesional de la psicomotricidad. Ojalá podamos con ello contribuir a que nuestro campo de intervención pueda ir «abriendo puertas».

*Juan Mila y Pedro P. Berrueto
Febrero de 2003*



Taller de Psicomotricidad en niños con dificultades de aprendizaje

Psychomotor workshop to children with learning disorders

Rosana Araujo y Mariana Pérez Cuozzo

INTRODUCCIÓN

El objetivo que nos planteamos en este momento es reflexionar acerca del Taller de Psicomotricidad, dentro de los parámetros en los que nos encontramos trabajando actualmente y con las características especiales que da el estar inserto en el Servicio de Neuropediatría de la Facultad de Medicina. Que son las de atender un alto número de niños en edad escolar, y más precisamente con dificultades de aprendizaje específicas.

El taller de Psicomotricidad es parte importante de nuestro trabajo diario y lo vivimos como un espacio positivo y provechoso en muchos aspectos, dentro de la forma de abordaje psicomotriz que llevamos a cabo.

En nuestro país la historia del Taller en Psicomotricidad está unida por su creación (como la de la Psicomotricidad toda), a la historia del Servicio de Neuropediatría, en el marco de la Universidad de la República.

Hasta el año pasado, este Servicio funcionaba en el Hospital de Clínicas Dr. Manuel Quintela (Hospital Universitario), y ahora lo hace en el Centro Hospitalario Pereira Rosell (Hospital de Salud Pública, referente nacional para niños).

El taller a lo largo de su historia fue pasando por diferentes etapas.

Al comienzo, el trabajo se centraba en abordar la sintomatología que el niño presentaba, de forma directiva.

En el mismo espacio físico se realizaban actividades de mesa y de piso, dirigidas por el Psicomotricista.

En una segunda etapa se privilegió el trabajo corporal y el juego libre en la sala, desvalorizándose el abordaje en taller.

Hubo un cambio radical en la metodología de trabajo, se pensó y se plantearon los espacios de la sala y el taller como opuestos, con claras diferencias en el encuadre, en la propuesta y en los materiales que se ofrecían a los niños.

Luego de un tiempo de trabajo en este sentido, y al comenzar los Psicomotricistas a realizar diagnósticos además de tratamientos, siempre dentro del marco Univer-

sitario y Hospitalario, surgieron cuestionamientos acerca de si eran atendidas o no las funciones básicas que se encontraban alteradas.

Frente a esto y a las demandas del Servicio, de la familia y de la escuela de los niños, (atender el motivo de consulta), se fueron integrando ambas metodologías (sala y taller).

Y tal como es nuestra postura actualmente, creemos que existen entre el taller y la sala puntos en común, y son instancias que se complementan en un abordaje y no son para nada opuestas.

Es sólo que la metodología y los materiales son diferentes, pero el psicomotricista es el mismo, y su mirada se mantiene, porque corre por su formación, y su concepción del niño y sus dificultades.

Por mucho tiempo, esta metodología se fue desarrollando de acuerdo a la experiencia, formación y personalidad de cada uno de los psicomotricistas, ya que no había una unificación de criterios básicos desde la carrera de psicomotricidad.

En la actualidad en el Servicio de Neuropediatría el taller está estructurado en un espacio diferente al de la sala, en un lugar destinado a este fin, con un mobiliario acorde a las tareas que allí se realizan y a los niños.

El taller ideal debería ser un espacio amplio, acogedor con luz natural y ventilación, con mesas y sillas adecuadas al tamaño de los niños, y con mobiliario que permita el acceso de los niños a los distintos materiales. Sobretodo deben estar visibles y disponibles siempre: hojas, pinceles, lápices, pinturas, tijeras, pegamento, papeles de colores, pizarrón y carteleras, materiales que permitan abordar lo gráfico representativo.

Nuestra metodología parte de la base que al ser Psicomotricistas debemos ser seres creadores, debemos estar como dice Aucouturier «a la escucha del otro, aceptando y recibiendo los contenidos, formas y sentidos de la expresividad psicomotriz...»

Dentro de nuestra especialidad abordamos al niño en este espacio diferente, promoviendo desequilibrios que pongan en funcionamiento procesos de acomodación y asimilación, respetando la globalidad e individualidad de cada uno.

La idea de hoy es hablar del taller en niños con dificultades de aprendizaje específicas (dislexia y disgrafía), ya que la Policlínica de Dificultades de Aprendizaje se especializa en estos casos.

En este momento por encontrarnos insertos en un Servicio especializado, que atiende numerosas consultas por dificultades de aprendizaje, un 90% de los niños en edad escolar que están en Tratamiento Psicomotriz presentan estas alteraciones, puras o combinadas y concurren además en su gran mayoría a Tratamiento Pedagógico Especializado, en el mismo Servicio.

En este momento cabe destacar la importancia que tiene para el buen desarrollo del tratamiento el trabajo coordinado de los técnicos, en el equipo interdisciplinario, desde el diagnóstico.

Hemos notado, en nuestros años de trabajo en este Servicio, características en común en estos niños:

- alteraciones y/o dificultades perceptivas,
- en habilidad manual,
- en la organización témporo-espacial,
- trastornos de escritura,
- desajustes tónicos posturales a la actividad gráfica y,
- problemas afectivos asociados:
 - baja tolerancia a la frustración,
 - imposibilidad para esperar o respetar turnos,
 - baja autoestima,
 - dificultades en el manejo de la agresividad.

En la totalidad de esta población de niños hemos observado además, una capacidad creadora muy limitada e importantes dificultades para expresar sus ideas, para comunicarse, sobre todo a nivel gráfico, pero también oral.

Con estas características el taller que desarrollamos no se contradice con la metodología del trabajo en sala, sino que busca una continuidad, proporcionándole al niño otras experiencias con el fin de favorecer al máximo el desarrollo de sus potencialidades.

Intentamos brindarles a los niños un ambiente adecuado en el cual son estimulados a crear y pensar, a explorar y experimentar los distintos materiales y propuestas, progresando de acuerdo a su propio ritmo.

Consideramos fundamental el vínculo que se establece entre el niño y el Psicomotricista, que posibilita la aceptación y el disfrute del trabajo en este espacio, y que es nuestra principal herramienta de abordaje.

Pensando en estos niños y en cuáles son sus alteraciones, el trabajo en taller adquiere una dinámica y metodología particular.

Si seguimos pensando en los niños que presentan dislexia y disgrafía, nuestro primer objetivo es desbloquear la comunicación, abordando la creatividad y la libre expresión.

Estas instancias nos permiten a su vez, ayudar al niño a lograr un mejor ajuste tónico postural a las actividades en la mesa. Las propuestas en esta primera etapa (que depende en duración de cada niño y del grupo), se centran en el uso y la manipulación de instrumentos y materiales como:

- masa
- arcilla
- cerámica
- enduído
- pinturas
- pinceles

- hojas de distintos tamaños, colores y texturas.

Y en la realización de actividades de taller de libre expresión, como son:

- dibujo libre
- collages
- modelados
- recortes
- plegados
- picados

Que acompañamos con técnicas pictográficas y escriptográficas del tipo que describe Ajuriaguerra en su *Reeducación de la escritura*.

Todo esto está dirigido a abordar, como ya dijimos, conjuntamente lo comunicativo y expresivo, y el ajuste tónico postural.

Luego esto pasa a ser complementario, y lo central es el abordaje de las alteraciones perceptivo motrices, perceptivo visuales y de la praxia constructiva, incidiendo positivamente sobre lo secuencial y la organización espacial. Funciones que están muy frecuentemente alteradas, asociadas a la dislexia.

Utilizamos material fotocopiado del tipo de los manuales del Frostig, y similares, (sopas de letras, laberintos, diferencias), juegos de caja (memoria, domino, lotería de figuras), puzzles, construcciones con bloques, armado y copia de figuras, y trazado de figuras geométricas con regla y compás.

Abordamos también el componente motor de la escritura, buscando que esta se convierta en una herramienta placentera de expresión y comunicación. De fácil uso para el niño, o sea que la letra sea legible, con poco esfuerzo, y que tenga la velocidad adecuada a las exigencias a las que el niño se ve enfrentado, sin que aparezca cansancio y dolor.

Para esto combinamos métodos de los anteriormente mencionados, con técnicas escriptográficas. Y también introducimos el trabajo sobre la ejecución de cada letra, direccionalidad, trazado, forma de las letras, lo que sea necesario cambiar para mejorar la calidad de la escritura en general.

Utilizamos una cuaternola, para cada niño, que permite ordenar temporalmente los trabajos, accediendo con facilidad al material elegido.

La selección del material para la cuaternola se realiza en base a los objetivos y estrategias que nos planteamos para cada niño, y al momento del tratamiento.

Muchas veces usamos la cuaternola como una continuación del trabajo en casa, dándole participación a la familia. Para esto el material es accesible para el niño, pretendemos lograr el interés de la familia, sobre una actividad gráfica, de fácil resolución por el niño, o sea que se convierta en un momento distendido, en el que se puedan compartir éxitos, y se reconozcan los logros del niño por su familia.

Buscamos también lograr disminuir la carga de sentimientos negativos que aparecen en estos niños cuando se enfrentan a tareas gráficas, o solamente al cuaderno, ya que generalmente es un momento de enfrentamiento con sus dificultades, lo que produce rechazo y evasión, provocando frustración.

El contrato de trabajo del cuaderno incluye el «hacer con ganas», para que realmente sea placentero, y que el niño no se sienta obligado a hacer si no se siente dispuesto. Esto mismo se habla con los padres, para que se deje de lado la presión familiar.

Encuadre

Trabajamos en forma grupal, (de 2 a 6 niños), manteniendo los mismos días el mismo horario y los mismos técnicos, en sesiones de 45 minutos.

En nuestra experiencia en el marco Hospitalario, hemos visto mejores resultados en los grupos de niños que realizan una sola vez a la semana ambas sesiones de tratamiento (sala y taller) una a continuación de la otra.

Pues en estos casos el taller oficia como lugar de distanciamiento, ya que lo vivenciado a nivel corporal y afectivo en la sala es llevado a otro plano de elaboración. Este es un espacio en el que se pueden repensar, e integrar las emociones que fueron experimentadas y sentidas en la sala.

Evaluando los resultados obtenidos con este tipo de encadre del Tratamiento Psicomotriz podemos decir que; en poco tiempo los niños logran mayor fluidez en el movimiento de la escritura, duplicando la velocidad, y venciendo paulatinamente el aumento del tono al escribir.

La calidad de la escritura es más difícil de cambiar, pues juega mucho en este aspecto la edad del niño, ya que cuando se inicia el proceso de personalización de la letra, hay elementos que ya no se pueden modificar.

Sí podemos decir que la escritura se hace legible, logrando así nuestro objetivo básico: que la escritura tenga una velocidad adecuada a las exigencias a las que se ve enfrentado el niño, y que se pueda entender, cumpliendo así con el objetivo de ser una herramienta de comunicación. Principalmente cuando, como dijimos anteriormente se acompaña al abordaje psicomotriz, con el tratamiento pedagógico especializado.

Otro elemento que se modifica rápidamente es el stress que crea esta actividad al niño, desdramatizando la situación y logrando una mejor disposición.

En relación a lo perceptivo-motor y perceptivo-visual los adelantos que se constatan dependen de la entidad de la alteración de la función de base, en este sentido los niños que revelan un avance más lento son los dispráxicos.

Nuestra intención al escribir el presente artículo ha sido el describir la práctica psicomotriz que actualmente llevamos a cabo en el Servicio de Neuropediatría, adaptada a niños con dificultades específicas del aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Berges-Lezine «Test de imitación de gestos». Toray-masson, Barcelona, 1975

Bernard, Michel «El cuerpo». Editorial Paidós 1976

Bucher H. «Trastornos psicomotores en el niño». Editorial Masson, Barcelona 1985

Bucher H. «Estudio de la personalidad del niño a través de la exploración psicomotriz». Toray-Masson, Barcelona 1976

- Camels, Daniel «El cuerpo en la escritura». Capítulos de psicomotricidad- Ediciones, 1998
- Cuadernos de psicomotricidad - AUP Montevideo, 1991
- De Ajurriaguerra «Manual de psiquiatría infantil». Editorial Masson Barcelona, 1973
- De Ajurriaguerra, J. J. «La escritura del niño» Tomo I Y II. Editorial Laia, Barcelona, 1980
- Désobeau, Françoise «Evaluación Psicomotriz». Desgrabación seminario organizado por AUP, 1994
- Edfelt Aike «Manual del Reversal Test». Editorial Herder, Barcelona 1975
- Frostig, M. «Test de desarrollo de la percepción visual». Tea Ediciones S.A
- Koppitz, Elizabeth «El de la figura humana en los niños». Editorial Guadalupe, 1998
- Koupernik, Cyrukke «Desarrollo psicomotor de la primera infancia». Editorial Luis Miracle, Barcelona, 1967
- Kreisler, M. Fain y M. Soulé «El niño y su cuerpo». Amorrortu editores, Bs. As. 1990
- Leboulch, J. «El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los seis años». Edición Donate, Barcelona 1983
- Leboveci, Diatkine, Soulé «Tratado de psiquiatría del niño y del adolescente». Tomos II- IV- V y VI. Editorial Biblioteca Nueva, 1990
- Quiroga, Ana «Matrices de aprendizaje». Ediciones Cinco, Bs. As., 1991
- Rebollo Cardus «Semiología del sistema nervioso del niño». Editorial Delta, 1973
- Rebollo M. A., «Dificultades del aprendizaje». Editorial Prensa Medica Latinoamericana
- Rebollo María A. «Neurología pediátrica». Delta Editorial, 1970
- Rebollo, María A. y otros «Disfunción cerebral mínima». Inter-médica Editorial, Bs. As., 1980
- Revista de la Asociación Uruguaya de Psicomotricidad N° 1- Mdeo.
- Revista de la Asociación Uruguaya de Psicomotricidad N° 2- Mdeo.1998
- Stambak, Mira «Tono y psicomotricidad». Editorial
- Tallis, Soprano «Neuropediatría, Neurología y aprendizaje». Editorial Nueva Visión, 1991
- Vygosky «La imaginación y el arte en la infancia». Ediciones AKAL, Madrid, 1990
- Wallon, H. y Lurçat Liliane «El dibujo del personaje por el niño». Editorial Proteo, Bs. As., 1968
- Winnicott, Donald «Realidad y juego». Gedisa, Bs. As., 1972
- Winnicott, Donald «La familia y el desarrollo del individuo». Editorial Horme, 1967
- Winnicott, Donald «Los procesos de maduración y el ambiente facilitador». Editorial Paidós, 1965

Zazzó, René «Manual para el examen psicológico del niño». Editorial Fundamentos, Madrid, 1970

RESUMEN:

Las autoras nos presentan el trabajo desarrollado en el Servicio de Neuropediatría del un hospital, con niños que presentan dificultades de aprendizaje (principalmente dislexia y disgrafía), donde se les proporcionan dos sesiones semanales de Psicomotricidad, una de ellas en forma de taller, con actividades de manipulación y representación. Los resultados obtenidos nos muestran que se produce una mejora de la calidad de la escritura y una disminución del stress que producen las situaciones de aprendizaje en la escuela.

PALABRAS CLAVE:

Taller de Psicomotricidad, dificultades de aprendizaje, dislexia, disgrafía, escritura.

ABSTRACT:

The authors present us the work developed in the Service of Neuro-Pediatrics of a hospital, with children that present learning disorders (mainly dyslexia and dysgraphia), where they are provided two weekly sessions of Psychomotricity, one of them in workshop form, with activities of manipulation and representation. The obtained results show us an improvement in the quality of writing and a decrease of the stress that cause the learning situations in the school.

KEYWORDS:

Psychomotor workshop, learning disorders, dyslexia, dysgraphia, handwriting.

DATOS DE LAS AUTORAS:

Rosana Araujo. Psicomotricista del Servicio de Neuropediatría, de la Facultad de Medicina, Universidad de la República Oriental del Uruguay. Ex- docente de Diagnostico y Tratamiento Psicomotriz, actualmente Docente Coordinadora de Prácticos, de la Licenciatura de Psicomotricidad, EUTM, Paysandú.

Mariana Pérez Cuozzo. Psicomotricista del Servicio de Neuropediatría, de la Facultad de Medicina, Universidad de la República Oriental del Uruguay. Docente de Diagnostico y Tratamiento Psicomotriz, Licenciatura en Psicomotricidad, EUTM.





Lapierre/Aucouturier: ¿en qué sentido? Práctica educativa

Lapierre/Aucouturier: in what sense? Educational practice

José Luis Muniáin Ezcurra e Idoia Muniáin Matos

Las principales aportaciones de Lapierre y Aucouturier, como corresponde a su condición de educadores, son de índole práctica: tanto en cuanto a la creación de un estilo de hacer psicomotricidad, como en cuanto al sistema de formación del educador y a la incidencia en su proceso de ascensis personal (afectiva, relacional) para la adecuada realización de su tarea educativa. El artículo se introduce en tres temas básicos: *la elección de los contenidos*, motrices y en cuanto a dimensiones de la persona; *la metodología*, considerando la directividad y espontaneidad, las estrategias, la programación y lo que incluye (la sesión, el ejercicio); y, brevemente, *la formación personal*.

I.- ASPECTOS INTRODUCTORIOS

El presente artículo forma una unidad con el aparecido en Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, nº 8, 2002: *Lapierre/Aucouturier ¿en qué sentido? Marco nocional*. Sólo su extensión obligó a adoptar el actual formato en dos partes.

1.- Inaprehensibilidad de la práctica educativa

La práctica educativa posee contornos variables. Podemos precisar el marco conceptual de una disciplina; podemos delimitar acuerdos y desacuerdos sobre ella. Podemos también enunciar la orientación metodológica general, los principios de actuación e incluso las estrategias concretas. La realidad de la práctica es diferente. He sentido frío observando sesiones de práctica psicomotriz de algunos seguidores muy próximos a Aucouturier, cierto acogimiento en los cursos anuales con Loudes en un tipo de psicomotricidad netamente cognitiva y de control, y tengo impresa todavía la cercanía afectiva de quien hace ya muchos años impartía Educación Físi-

* NOTA DEL EDITOR: Al igual que se hizo en la primera parte de este artículo, publicada en el número 8 (noviembre de 2002), dada la gran cantidad de citas textuales que contiene, y con el fin de facilitar su lectura, se ha procedido a una reducción de referencias repetidas. De este modo, cuando se cita de manera consecutiva, en un mismo párrafo, una segunda referencia del mismo texto, solamente se incluye la página o páginas entre paréntesis y cuando se cita una obra distinta del mismo autor o autores, sólo se incluye entre paréntesis el año y la página o páginas citadas.

ca, entendida estrictamente como tablas de ejercicios. La persona de cada psicomotricista impregna la psicomotricidad que realiza, transformándola, haciéndola única. Los niños con los que actúan son únicos; el grupo es único. Por otro lado, bajo enunciados teóricos en gran parte similares, se ocultan diferencias radicales, como se ha puesto de manifiesto en el artículo anterior sobre Lapierre y Aucouturier. Y es que nuestra disciplina no ha llegado a una clarificación epistemológica suficiente; y no es posible aislar práctica psicomotriz y persona del educador.

La inaprehensibilidad de la actuación psicomotriz no ha de provocar el refugio en «el misterio de la relación», o en otros misterios, tan queridos en nuestro ámbito; o en el respeto acrítico a la validez de cualquier actuación personal. Ni la validez personal de cualquier orientación psicomotriz; o la pujanza, la comprobada eficacia de la psicomotricidad de Lapierre y Aucouturier, o su carisma personal; ni la capacidad y formación de quienes les siguen han de impedir el estudio crítico, y su comparación con otras maneras de concebir y realizar la Psicomotricidad. Más bien ha de incrementar el esfuerzo de análisis de la práctica de la Psicomotricidad. El análisis de ésta práctica educativa es el objeto concreto del presente trabajo.

2.- Cuadro comparativo básico

Como en el artículo anterior sobre Lapierre y Aucouturier, se estudian sus obras en colaboración (1977, 1977b, 1980, Bruno), o sus obras por separado (Lapierre, 1982; Aucouturier, 1985), si el tema lo permite, relacionándolas con la PMC (Psicomotricidad Cognitiva de Picq/Vayer, Vayer y Le Boulch) y con la PMI (Psicomotricidad de Integración). En ocasiones se recurre a aportaciones de Aucouturier en cursillos dados en Barcelona. Para la actualización de la Práctica Psicomotriz de Aucouturier se utiliza como referencia la obra de Arnaiz, Radabán y Vives (2001), cuya capacidad, posición central dentro del movimiento psicomotriz de Aucouturier y trayectoria, son garantía de fidelidad. Hubiera sido deseable disponer de más información de Lapierre en su fase de producción individual. En su obra estudiada, dice que su marco de referencia es «Simbología del Movimiento» y «El cuerpo y el inconsciente», cuyos principios resume (1982, 27-35). Por eso el artículo reflejará inevitablemente conceptos ya expresados en el artículo anterior, inseparables de la práctica educativa.

3.- Congruencia entre marco teórico y práctica psicomotriz

La práctica psicomotriz puede ser la consecuencia de una elaboración conceptual sistemática, de una teoría a través de su modelo correspondiente, o el origen de una reflexión conceptual, más o menos sólida. En el segundo caso, que parecería ser el de la Psicomotricidad, podría esperarse menor ensamblaje nocional, menor sistematización; pero superior adecuación con la práctica, ya que se elabora expresamente para cumplimentarla (Lapierre y Aucouturier 1977, 10-11). ¿Es éste el caso de la Psicomotricidad de Lapierre y Aucouturier?

4.- ¿Lo importante, la práctica?

Lapierre y Aucouturier insisten en que las aportaciones más peculiares y sólidas de la Psicomotricidad están en el ámbito de la práctica, reconociendo su fragilidad conceptual. No hay por qué dudar de esta opinión. Por otro lado, el interés fijo de quienes vienen a formarse como psicomotricistas en cursos de postgrado, es la práctica, concibiendo la teoría como un aditamento, aunque, con frecuencia, no se reconozca abiertamente esta postura.

Pero ¿en qué manera la posterior reflexión conceptual influye en la práctica? ¿Qué interacciones se producen entre reflexiones y práctica?

5.- La práctica desnuda

Si despojamos a la práctica psicomotriz de sus plumas conceptuales ¿qué queda? La primera vez que se lee a Rogers, el educador se siente henchido de optimismo: «esto sí me llega». Cuando, tras no sin cierta fatiga, entre creodas y epigénesis, se ha analizado en detalle y se ha asimilado «Biología y conocimiento», de Piaget, el panorama es amplio, luminoso. Luego, muy pronto, al iniciar la práctica psicomotriz, permanecen, con terquedad, la propia persona, el niño, la relación y la tecnicidad. No se resta importancia al marco conceptual, pero la práctica educativa es otra cosa. Al parecer la práctica es lo definitivo para el educador: el acogimiento, la presencia interior, el equilibrio relacional entre niño y educador, el ensamblaje entre el programa del niño y el del educador.

Tras este desinflamiento conceptual, el educador va percibiendo que se relaciona con otra actitud (Rogers), o que reflexiona en otro horizonte (Piaget); que actúa inseparablemente de sus nuevas vivencias y conceptos; que la persona es indicotomizable, y la maraña entre pensamientos y actuaciones no se puede desliar. La práctica nunca está desnuda. Consciente o no, elaborada o intuitiva, el marco conceptual siempre está presente; siempre se educa por algo y para algo: en función de una «teoría».

6.- La práctica depurada

Si podemos depurar la práctica; intentar llegar a su núcleo, bajo el andamiaje con que la sustentan y encauzan las diversas teorías. Para Lapierre y Aucouturier cualquier apariencia de conductismo es el demonio meridiano: el ejercicio, la programación, el objetivo, la progresividad o gradualidad, en definitiva, la directividad, la imposición al niño. ¿Qué ocurre en realidad?

Basten algunos ejemplos:

- a) *La gradualidad*, tan criticada por Lapierre y Aucouturier, es, sin embargo, el patrón común de acción, y de los nueve casos que describe Lapierre (1982); proceden paso a paso sobre la relación, la afectividad, la fantasía. En realidad la gradualidad es inherente a la razón. En cambio el paso a paso del neoconductismo o de la psicomotricidad que llaman instrumental, es una herejía. En realidad, se diferencian los contenidos y la metodología, no la gradualidad en sí. Si se trata de modificar la conducta respecto a lo que se teme, la psicología neoconductista hablará de desensibilización sistemática. Si se intenta incentivar una conducta, el premio (refuerzo positivo) será el medio adecuado, que en Lapierre y Aucouturier revestirá carácter social. Si el proyecto es eliminar una conducta, el castigo (estímulo aversivo), o la ausencia de respuesta (extinción) serán los procedimientos adecuados. De nuevo en Lapierre y Aucouturier serán de tipo socioafectivo. Pero el paso a paso les unirá.

Basten *algunos casos de gradualidad en Lapierre y Aucouturier*: en la estrategia contra la inhibición (Aucouturier y otros, 1985, 209); en la formación personal (65) y didáctica del psicomotricista (81-82)...

- b) ¿Dónde queda el abismo, la *contradicción radical* entre el síntoma y la causa en cuanto al fondo de la actuación concreta, más allá del modo de realizarla? Lapierre

y Aucouturier también se centran en el comportamiento, pero con otro sentido; y con otros contenidos: centralmente, en los referidos a procesos de fusión e identidad, el ámbito afectivo y relacional.

La práctica depurada ¿no refleja, en su quintaesencia, el sentido común educacional? Los sistemas educativos ¿no se unifican en el fondo común de los principios de la pedagogía de cierto «sentido común», los que gran número de padres intentan practicar en nuestro medio? Esta mentalidad educativa común ha cristalizado en múltiples refranes, dichos, fábulas etc.

La efectividad de los procedimientos conductuales, por ejemplo, sin valorar su naturaleza y sentido, reside, en gran parte, en la sistematización, en su metodología. La del psicoanálisis y el relacionismo, en la calidad afectiva y relacional. Pero su fondo, en cuanto a la gradualidad de su aplicación práctica, no son antitéticas.

- c) Incluso una de las estrategias más chocantes del neoconductismo, por su impositividad, aparece en la PMA: *la implosión* (saturación, inundación). ¿Qué es si no la imposición de la presencia del educador, acorralando al niño con su cuerpo, tras muchos intentos fracasados de acercamiento, sino una especie de «implosión»? La escena se narra en Lapierre y Aucouturier (1980, 74-75), y con más detalle en Lapierre y Lapierre (1982, 98-99), con Lapierre como protagonista. Flora, niña de un año, no se relaciona, sumida en el balanceo; tras el balanceo a distancia, y el contacto mediante el objeto, Lapierre pasa al contacto directo: «Ella acentúa convulsivamente su ritmo. Su cara se crispa. Es la escalada de la emoción, acaso de la angustia»... «en el paroxismo de esa tensión rítmica»... Como en el conductismo, se somete al «paciente» a lo que se teme, en toda su intensidad, sin acercamientos parciales («implosión»).

II.- ESQUEMA DE ACTUACIÓN PSICOMOTRIZ.

Las estrategias, actividades, procedimientos son el punto fuerte de las aportaciones de la Psicomotricidad (Aucouturier y otros 1985, 282), fundamento de su originalidad (213).

Se presenta inicialmente una visión sintética de la actuación psicomotriz en Lapierre y Aucouturier. La actuación psicomotriz ante problemas y situaciones psicomotrices responde a un proyecto, tiene un sentido, un itinerario y unos contenidos/objetivos, y se realiza con unas estrategias metodológicas. Ambos aspectos no puede disociarse en la práctica educativa. El cuadro, construido sobre la teoría y la exposición de casos de Lapierre y Aucouturier, es un intento de precisar un marco general de acción psicomotriz. El cuadro contempla, pues, las raíces metodológicas y las estrategias metodológicas.

MARCO DE ESTRATEGIAS

- 1.- Raíces metodológicas:
- a) Proyecto.
 - b) Sentido de la actuación.
 - c) Itinerario.
 - d) Contenidos/objetivos.
 - e) Actitudes.

2.- Estrategias metodológicas:

2.1.- Estrategias ambientales:

- a) Ambientación nocional.
- b) Clima de seguridad.
- c) Positividad radical del niño.

2.2.- Estrategias factuales:

2.2.1. Actuación espontánea del niño y retirada del educador:

- a) Expresividad psicomotriz.
- b) Vivir el placer sensoriomotor.
- c) Expresar, aceptar, reconocer, controlar las pulsiones.
- d) Vivir, expresar los fantasmas.
- e) Vivir la regresión, o situaciones regresivas.
- f) Revivir positivamente la relación, la afectividad.

2.2.2. Actuación del psicomotricista:

- a) Entra en la situación o problema.
- b) Actúa vía tónico/pósturo/gestual.
- c) Traduce la vivencia a la realidad exterior.
- d) Produce rupturas.

2.2.3. Respuesta del niño:

Desemboca en área de juego.

3.- Tipos de estrategias, fases, clasificaciones.

1.- Raíces metodológicas:

a) Proyecto: entendido como «dirección muy flexible y siempre adaptada a las propuestas del niño» (Aucouturier y otros 1985, 30); «proyectos flotantes», disponibles para ser conectados con el deseo que el niño expresa en la actividad espontánea (Lapierre y Aucouturier 1977, 72; 172). Hay que «responder a las demandas según nuestro proyecto» (Aucouturier y otros 1985, 47).

b) Captar el sentido profundo de la demanda: contenido en la expresión psicomotriz del niño, de origen inconsciente (Aucouturier y otros 1985, 62; 166), la demanda profunda (116); la comprensión de esa demanda profunda requiere la comprensión de la psicología proyectiva (108). Y una seria formación personal y teórica (99). Este pensamiento se repite a lo largo de la obra (116), y de la producción conjunta de Lapierre y Aucouturier. En 1985, Aucouturier, probablemente en su intento de despegarse del Psicoanálisis, presente en las obras conjuntas con Lapierre, repite con frecuencia, que lo esencial no es descubrir el sentido, sino la calidad de la relación tónica y emocional (63), que permite acceder a ese sentido profundo de la demanda (97). No podía faltar la contradicción tampoco en este tema, que de algún modo queda reflejada al hablar de la compulsión de repetición: descubrir el origen de la compulsión de repetición no constituye el objeto de la intervención del psicomotricista, pero «debe ser sensible al origen profundo» de esa alteración (223).

A otro nivel, al sentido puede llegarse mediante la empatía tónica, el medio de comunicación que la Psicomotricidad privilegia; se trataría entonces de «sentir el sentido» (Aucouturier y otros 1985, 264). La acción del psicomotricista viene deter-

minada «por el análisis que hacemos en el plano simbólico. Intentamos entrar en su fantasma, consciente e inconsciente, y de responder, es decir, vivirlo con él, en complementariedad» (26). Así, Celia no actúa porque su deseo está reprimido, no por indiferencia (73); la masturbación de María es un síntoma (75); Pedro golpea a André como «símbolo de sus miedos» (77); el retraso motor de Miguel es causado por carencia de deseo, no por déficit motriz.

El proyecto tiene un itinerario, y unos contenidos.

c) Itinerario

- c.1. en educación: de lo sensoriomotriz, a la emocionalidad y al distanciamiento (Aucouturier y otros 1985, 280);
- c.2. respecto evolución fantasmática: tres planos: plano fantasmático, plano de la realidad, registro simbólico (228 y ss.);
- c.3. en la actividad espontánea: secuencia orden-destrucción-nuevo orden (Lapierre y Aucouturier 1977), etc.;
- c.4 *Itinerario y evolutiva*: Lapierre y Aucouturier fundamentan continuamente la concepción psicomotriz y la práctica en su visión sobre la evolución del niño. Ante todo la evolución afectiva, la evolución de la comunicación, en el esquema básico de fusión/identidad (Lapierre y Aucouturier 1980, 64), concibiendo la fusión como sinónimo de globalidad (Lapierre y Aucouturier 1977, 52). Al hablar de las bases de la tecnicidad, Aucouturier dice: «La tecnicidad utilizada se refiere a ciertos conocimientos sobre el desarrollo filo y ontogenético» (Aucouturier y otros 1985, 188-189). Sirvan como ejemplo, algunos testimonios:
 - la parte central de «El cuerpo y el inconsciente» (1980, 12-57) versa sobre la evolución afectiva: carencia de cuerpo, fusión, mediadores simbólicos (espacio, objeto etc), conquista de la identidad. Y un núcleo básico de «Simbología del movimiento» versa sobre la evolución del movimiento y la afectividad (1977, 43-92); Bruno se enmarca en la evolutiva de la comunicación (Aucouturier y Lapierre 1977, 36 y ss.); y Lapierre conduce su actividad psicomotriz según la evolución afectiva (Lapierre y Lapierre 1982, 26-35);
 - para niños de motricidad muy alterada, se recuerda la secuencia evolutiva detallada hasta conseguir la posición erguida y el inicio de la marcha, y a ella se adecuan las manipulaciones masivas del psicomotricista sobre el niño (Aucouturier y otros 1985, 188-194);
 - evolución de la relación tónica (Lapierre y Aucouturier 1980, 80 y ss.);
 - evolución del movimiento espontáneo: Lapierre y Aucouturier (1977, 59-61).

d) Contenidos/objetivos:

- *Contenidos*: ver después (parte IV).
- *Objetivos*: «tenemos unos objetivos muy concientes» (Lapierre y Lapierre 1982, 26). Las intenciones sobre parcelas culturales (contenidos), apenas se explicitan,

como tales objetivos, pero están implicados en las estrategias, actividades y todo lo que es la metodología. Sirvan algunos ejemplos:

- Metaobjetivos: favorecer la evolución del niño (Lapierre y Lapierre 1982, 11). «Repensar la educación», que supone «invertir totalmente los valores» (Lapierre y Aucouturier 1977, 130). O sea: «dar prioridad al ser y no al tener»; centrarse en el proceso de evolución de la persona, no en el de transmisión de conocimientos (130-131); favorecer la dinámica de la comunicación (1980, 80); la eclosión global de la personalidad» (1977, 106) Centrarse, en concreto, en la dimensión emocional, afectiva, inconsciente, «cambio total de enfoque» (99); llevar al niño al plano de la realidad (Aucouturier y otros 1985, 232); expresar y controlar la pulsión, el mundo afectivo y fantasmático, etc; la relación interpersonal (Lapierre 1982, 10), adaptación permanente al deseo del niño (26).
- Objetivos generales: primero, favorecer la aparición de la expresividad psicomotriz, y posteriormente, comunicación, creación, operatividad (Aucouturier y otros 1985, 31). Agotar la búsqueda de placeres primitivos (Lapierre y Aucouturier 1977, 34). Reconocer los fantasmas (1980, 15), etc.
- Objetivos particulares: Sería factible, aunque prolijo, extractar de las obras de Lapierre y Aucouturier todo un cuerpo detallado de objetivos, que se van persiguiendo en la práctica psicomotriz. No se explicitan, pero están implicados en las estrategias y actividades, y, en general, en todo lo que es la metodología. Sin embargo no contemplan los objetivos particulares, didácticos.
- Objetivos individuales, objetivos de grupo. En PMA los objetivos han de ser, ante todo, individuales, para adaptarse a las necesidades de cada grupo (Lapierre y Aucouturier 1980, 71; Lapierre y Lapierre 1982, 26; 50).

e) Actitudes.

La insistencia en el trabajo sobre las actitudes del psicomotricista es una aportación fundamental de Lapierre y Aucouturier (ver apartado V).

- Sistema de actitudes: compañero simbólico, empatía tónica, símbolo de ley (Aucouturier y otros 1985, 43; 98-99).
- Actitud básica: escucha de la expresividad del niño (Aucouturier y otros 1985, 60; 92; 279).
- Saber esperar (la demanda del niño, etc.) (Lapierre y Aucouturier 1980, 68; 1977, 96).
- Vivir el placer sensomotriz y el ajuste tónico (Aucouturier y otros 1985, 68-71).
- Reconocer la pulsión... y favorecer su evolución hacia la expresión simbólica (Lapierre y Aucouturier 1977).
- La empatía tónica como «manera de ser fundamental del psicomotricista» (Aucouturier y otros 1985, 71).

- La consiguiente disponibilidad total, también corporal: «dejarse manipular, amar, agredir» (Lapierre y Lapierre 1982, 16, 30, 41, 58).

2.- Estrategias metodológicas

Las estrategias, actividades y procedimientos son el punto fuerte de las aportaciones de la Psicomotricidad (Aucouturier y otros 1985, 282), fundamento de su originalidad (213). El proyecto, el itinerario y los contenidos, requieren una tecnicidad, que es «una manera de hacer específica y muy personalizada» (30).

- *Núcleo del método:*

- a) se ponen a disposición libre del niño o adulto los objetos;
- b) el educador se retira: observa, no da consignas, o son muy generales;
- c) el educando reacciona mediante defensas o refugios diversos;
- d) el educador no interviene, y se produce la desculpabilización del educando, la libertad y disponibilidad para la creatividad (Lapierre y Aucouturier 1977, 20-22); surgen los fantasmas, la vida afectiva profunda;
- e) posteriormente el educador actúa respondiendo a las demandas del niño según su proyecto.

2.1.- Estrategias ambientales:

- a) *Ambientación nocional* sobre la alteración de que se trata; sobre las estereotipias (Aucouturier y otros 1985, 225), ante la agresividad (195-198), la autoagresión (210-211)...
- b) *Clima de seguridad*: ante las estereotipias (Aucouturier y otros 1985, 188), ante la agresividad (227; 198), ante la inhibición (208), ante la regresión (224), etc.
- c) *Partir de lo positivo*, olvidando los problemas (Aucouturier y Lapierre 1977, 29; 33-35; Lapierre y Aucouturier 1977, 16-17).

2.2.- Estrategias factuales:

2.1.1- *Actuación espontánea del niño, y retirada del educador.* Lo fundamental es la espontaneidad (Aucouturier y otros 1985, 68, 171; Lapierre y Aucouturier 1977, 20-22; Lapierre y Lapierre 1982, 37; Lapierre y Aucouturier 1980, 67-68); sólo esa espontaneidad permite el diálogo auténtico (67) (ver después: apartado V). El educador espera y observa. El niño y el adulto reaccionan ante esa falta de autoridad y dirección: pasividad, tonterías, hiperactividad, actuación según lo que se cree es el deseo del educador, etc. Al superar esta fase adviene la espontaneidad y con ella:

- a) El niño vive la *Expresividad psicomotriz*, «manera de ser y estar original y privilegiada del niño en el mundo» (Aucouturier y otros 1985, 22): manera tónico/emocional (24). El educador realiza «un ajuste a la expresividad del niño» (30); acepta incondicionalmente cualquier tipo de expresión (Lapierre y Lapierre 1982, 119-20).
- b) El niño y el educador en su formación (Aucouturier y otros 1985, 68-70), viven el *placer sensoriomotor*.
- c) Se aceptan y se reconocen *las pulsiones* (Lapierre y Aucouturier 1977, 10); por ejemplo la pulsión de vida; y se trata de dominarlas, no reprimirlas (1980,

13); se favorece su expresión, y su evolución hacia medios más abstractos de expresión (10). *La represión* de la madre (Lapierre y Lapierre 1982, 29), de la escuela (Lapierre y Aucouturier 1980, 11-13), provoca los problemas psíquicos (11).

- d) Vivir/expressar *los fantasmas* hasta el agotamiento, expresándolos en acciones simbólicas (Lapierre y Aucouturier 1980, 15).
- e) *Vivir la regresión o situaciones regresivas*: la «regresión a modos de comunicación arcaicos es lo que constituye el principio fundamental de la terapia psicomotriz» (Lapierre y Aucouturier 1980, 66); sólo las situaciones regresivas «permiten reestructurar profundamente la personalidad en sus aspectos más inconscientes» (1977, 92). Se trata de «una vivencia hecha de sensaciones con connotaciones tónico-afectivas y emocionales no conceptualizadas» de cuando se estructuró el núcleo de la personalidad afectiva, previamente al lenguaje, adualista, fusional: «revivir de un modo tónico emociones enraizadas en un período preobjetual y presimbólico», en un registro sensomotor (Aucouturier y otros 1985, 29), durante los 6-8 primeros meses (30); de «revivenciar bajo un aspecto segurizante las etapas y conflictos anteriores» (Lapierre y Aucouturier 1977, 92), «re-vivencia de las relaciones corporales primarias. *Esta regresión a modos de comunicación arcaicos es lo que constituye el principio fundamental de la terapia psicomotriz*» (cursiva de los autores) (1980, 66). Regresión a situaciones fusionales, luego toma de distancia respecto al cuerpo del otro, creación de un espacio fusional simbólico con mediadores de comunicación, y acceso a la identidad (80). El contacto corporal es lo más regresivo, «por ser el más próximo al fantasma original» (81).

La regresión se concibe como medio, como paso (Lapierre y Aucouturier 1980, 64-68); es transitoria (Lapierre y Lapierre 1982, 90). Regresión profunda, en Aucouturier y Lapierre, hasta el origen de la vida, hasta remotos procesos filogenéticos (1977, 46); noción matizada por Empinet en Aucouturier y otros (1985, 223-225). La regresión es también aplicable en Psicomotricidad educativa (Lapierre y Aucouturier 1977, 92); pues son niños que dominan ya el lenguaje (1980, 66);

- f) *Revivir positivamente la relación*: «la terapia psicomotriz es una verdadera re-educación, un re-vivir de las fases esenciales de la educación, que es despegamiento progresivo del cuerpo para un acceso a la expresión y a la comunicación simbólica» (Lapierre y Aucouturier 1980, 62-63; 1977, 92). Se trata de revivir las relaciones corporales primarias, tónicas, la comunicación primaria, preverbal (anterior a los dos años): «únicamente a partir de esa regresión, de esa re-vivencia de las relaciones corporales primarias, será posible reestructurar las etapas ulteriores que se derivan: espacio fusional, comunicación simbólica, afirmación de la identidad» (1980, 66). Por lo tanto: itinerario desde la fusión hacia la identidad.

2.2.2.- Actuación del psicomotricista:

- a) *Entra en la situación o problema*: «existir en el interior de esta dinámica» (de la agresividad: Aucouturier y otros 1985, 199); mediante el ajuste tónico (70-71); «recibir emocionalmente al niño antes de analizar lo que es, dejarse

llevar por su desasosiego o por su alegría», sin perder la empatía tónica («ley del corazón», «persona rica en calor y ternura» [60]).

- b) *Actúa vía tónico/pósturo/gestual*: preferentemente de modo no verbal (Aucouturier y otros 1985, 63; 222; Lapierre y Aucouturier 1977, 120-121; Lapierre y Lapierre 1982, 9-10); Lapierre y Aucouturier 1980, 79); apertura tónica, sintonía (fusión), ruptura tónica (Aucouturier y otros 1985, 70-71); mediante la acción motriz (tecnicidad del espejo: balancearse con quien se balancea [227]) etc.
- c) *Traduce* la vivencia subjetiva a la realidad exterior al niño: cuerpo del psicomotricista (postura, gesto, tono), espacio, tiempo, sonido, producciones gráficas, palabra, humor, juego... (Aucouturier y otros 1985, 200-208; 214-219).
- d) *Produce rupturas o distorsiones* en esa traducción, la desajusta: enlentecimiento del gesto, modificación de la velocidad y sentido del movimiento, choques (Aucouturier y otros 1985, 180) etc.; rupturas tónicas (Aucouturier y otros 1985, 71-72; 227).

2.2.3.- Respuesta del niño:

Desemboca en un área de juego: placer, comunicación, simbolización (Aucouturier y otros 1985, 173-180; 216; 227).

3. Tipos de estrategias, fases, clasificaciones

Se presentan algunos de los múltiples ejemplos de estrategias y de otros procedimientos metodológicos de Lapierre y Aucouturier, muchos de ellos clásicos en Pedagogía.

a) *Ante el fantasma* (Aucouturier y otros 1985, 226 y ss.; 232-233; etc):

- Entrar en el fantasma mediante la motricidad tónica (empatía), o tónica y clónica: balancearse con quien se balancea, en contacto con él (Aucouturier y otros 1985, 226) (imitación distorsionada).
- Traducir el fantasma al plano de la realidad: al cuerpo del psicomotricista (reproducción simbólica, no realista, del león etc. (Aucouturier y otros 1985, 214); al espacio (construir algo referente al fantasma del niño: un «paso a nivel» para el tren (218), una casa o espacio (214), una escena (218), etc.; al tiempo (219); a los objetos: al cuerpo del niño (214, 221); a nociones (220).
- Desajustar esa traducción, romper la equivalencia exacta entre la vivencia fantasmática y su traslación a la realidad extrasubjetiva mediante rupturas, disintonías, etc.: ritmo más lento en el balanceo, no reproducir la distancia exacta que el niño ha dispuesto en una seriación de objetos (Aucouturier y otros 1985, 227), trasladar el fantasma verbalmente a acciones que tengan similitud simbólica con el fantasma (220; 232), verter la acción al dibujo (222; 232), etc.
- En su caso (fantasma amenazante), destrucción simbólica de la figura del fantasma (Aucouturier y otros 1985, 215 y ss.).
- Desembocar en un área de juego: placer, comunicación, explosión o exploración motriz, comunicación no verbal (Aucouturier y otros 1985, 227), simbolismo (gráfico) (231) etc. (221; 222), etc.

b) *Agresividad:*

- encuadre nocional (sentido); orientación: hacia modos de actuación simbólica aceptables socialmente (Aucouturier y otros 1985, 195-198);
- clima de seguridad (198);
- que se manifieste, pues «su expulsión es indispensable para la descarga de las tensiones y para llegar a un estado de distensión que haga posible la creatividad y la comunicación» (198);
- el psicomotricista «*acepta la agresión de los niños*, pese a la intensidad de la violencia y de la descarga emocional» (201; 204; 215). Agresión también entre niños: tolerancia (al menos inicial) (200-202). Como en Lapierre y Lapierre (1982);
- se desculpabiliza la agresión (Aucouturier y otros 1985, 213);
- el psicomotricista se introduce en la demanda «para manipularla mejor» (199), para socializarla;
- espacializarla, temporalizarla, gestualizarla simbólicamente (superioridad sobre la palabra), derivarla hacia el juego o a otros soportes simbólicos (gesto, sonido, producciones gráficas) y a la comunicación (199-208);
- disponer de material adecuado (199).

c) *Inhibición:* (Aucouturier y otros 1985, 208-210)

- nociones (208-209)
- infundir seguridad (208)
- observar indicios corporales del deseo (208);
- proceso hacia el placer sensoriomotor, al espacio ocupado por otros niños, y a la comunicación; quizá, agresión al educador como segurización personal.

Posteriormente, Aucouturier sistematiza este tipo de actuación, enraizándola en el proceso de evolución del movimiento, una evolución de pasos muy cortos y detallados, y concretándola en una técnica que, por su manipulación, más parece de fisioterapeuta (presiones en decúbito prono, en decúbito supino, segmentarias y globales, situaciones de desequilibrio con soporte corporal, de empujes, y ayuda corporal para iniciar el desplazamiento (1985, 186-94).

d) *Para adaptarse a la necesidad del niño:* disimetría (Aucouturier y otros 1985, 93; 95-96).

e) *Otras estrategias y actividades:*

- cuatro respuestas posibles ante la situación del «lobo» (Aucouturier y otros 1985, 104 y ss.).
- «invitaciones, seducciones, provocaciones» (Lapierre y Lapierre 1982, 78);
- ante la regresión y sus formas (Aucouturier y otros 1985, 223-225);
- estrategias corporales del terapeuta (96 y ss.);

- estímulos directos (con el cuerpo), estímulos mediatizados (con planos inclinados etc) (180);
- dar el tiempo necesario (al niño inhibido) (208);
- la tecnicidad: no sólo surge a partir de la práctica, sino de la observación de vídeos sobre la práctica (163);
- no culpabilizar el deseo (Lapierre y Aucouturier 1977, 73).
- imitación (espejo) (Aucouturier y otros 1985, 227); identificación con el agresor (219);
- implosión (Lapierre y Aucouturier 1980, 74-75);
- respecto al agresivo peligroso, ante una acción no peligrosa, «yo le bloqueo muy firmemente el brazo, pero sonrío para desdramatizar la situación» (Aucouturier y otros 1985, 96);
- introducirse en la dinámica de la situación (de la agresividad, en el caso), «para manipularla mejor» (199);
- para conseguir la contención (97);
- para crear acuerdo y comunicación (Lapierre y Aucouturier 1977, 100-101);
- para vivir la apropiación sensomotriz, global y particular (Aucouturier y otros 1985, 69-70);
- para vivir el ajuste tónico (70-72), o situaciones simbólicas (72-73);
- para dominar la situación (contención) (93-97);
- para encauzar la agresividad (99-102);
- para cultivar la relación (Lapierre y Aucouturier 1977, 27 y ss.);
- para actuar sobre los fantasmas: lobo, regresión (Aucouturier y otros 1985, 102-107);
- para modificar situaciones y actividades (Lapierre y Aucouturier 1977, 35-36)
- para modular la afectividad y la relación en las nociones básicas (36-40);
- para establecer la afectividad adecuada (estados fusionales, distanciamiento: provocar la regresión y su evolución, mediante la motricidad tónica (46-68);
- para acoger y ayudar a evolucionar la agresividad (68-71; 93-96; 103);
- para desculpabilizar el deseo (73-75);
- para transitar de la regresión y muerte hacia el renacimiento y la creación (75-92);
- para hacer evolucionar la formas compulsivas (Aucouturier y otros 1985, 51); creación de una estructura paradójica;
- para investir la pulsión agresiva (65);
- para provocar una regresión profunda (Lapierre y Aucouturier 1977, 46);
- para adaptarse al niño (disimetría) (Aucouturier y otros 1985, 93; 95-96);

- los ejemplos sobre el sistema de actitudes implican una serie de estrategias (98-99).

f) *Fases:*

- proceso motriz que sigue el niño (encadenamiento de actividades): vivencias tónicas, desplazamientos semielevados, carrera, comunicación; síntesis: sufrimiento, inicio de superación, explosión motriz (tónico/clónica), comunicación (simbolismo etc.) (Aucouturier y otros 1985, 183-184);
- fases en el proceso de mediaciones corporales: interposición, prolongación, proyección, intercambio (Lapierre y Aucouturier 1980, 122-126);
- fases del diálogo auténtico (67-69);
- de la afectividad (21-57);
- de la evolución del movimiento (1980); algo similar ocurre en «Simbología del movimiento» (1977, 43-92);
- en el proceso de mediación (de sustitución del cuerpo): interposición, prolongación, proyección, intercambio, mediadores socioculturales (1980, 122-148);
- respecto a la comunicación: esperar a ser solicitado (comunicación mediante la mirada y la mímica), a través de un objeto, cercanía afectiva, contacto corporal, (agresivo y/o fusional) (68);
- de la evolución afectiva encarnada en las nociones básicas (1977, 88);
- respecto a la actitud ante la autoridad (90);
- de la evolución motriz hasta la postura erguida (Aucouturier y otros 1985, 188-189);
- evolución pulsional: aceptarla (que se expresen), favorecer su evolución hacia medios abstractos de expresión, «es la línea directriz de este trabajo» (Lapierre y Aucouturier 1977, 10);
- evolución de la actividad espontánea: orden, destrucción, creación de un nuevo orden (1977);
- fases de su evolución psicomotriz (1980, 60);
- evolución de la relación (1977, 86);
- progresión en el contacto (1980, 94);
- de la terapia (106);
- de los parámetros psicomotores (Aucouturier y otros 1985, 114-115; 118);
- de la comunicación (Aucouturier y Lapierre 1977, 37);
- de las regresiones (1980, 130);
- fases metodológicas (1977, 22-30).

g) *Clasificaciones:*

- sobre la motricidad humana (Aucouturier y otros 1985, 183-186);
- sobre los signos del fantasma (214);

- de estímulos: directos (con el cuerpo), estímulos mediatizados (con planos inclinados, etc.) (180);
- de zonas de contacto (Lapierre y Aucouturier 1980, 83-86);
- de actividades motrices (1980):
- tipos de contacto (93-94);
- tipos de fantasmas (73);
- tipos de deseo (1977, 53);
- formas de oposición/autonomía, vida/muerte (87-88);
- formas de contacto y alejamiento del cuerpo (40 y ss.);
- de actitudes ante el cambio (99);
- de producciones mediatizadas (1980, 132 y ss.);
- de actividades motrices sobre niños impedidos (Aucouturier y otros 1985, 174);
- de manifestaciones tónicas (263-265; 270-271);
- de manipulaciones corporales (186-194);
- de técnicas psicomotrices (Lapierre y Aucouturier 1980, 79; Aucouturier y otros 1985, 213).

Es un muestrario suficientemente amplio, pero muy ampliable. La actuación psicomotriz de Lapierre y Aucouturier está en las antípodas de la improvisación. Es todo menos espontaneidad. Antes de enfrentarse a la actividad espontánea del niño ha precedido un largo camino de aprendizaje de estrategias pedagógicas. Partir de la espontaneidad del niño, requiere una larga fase de aprendizaje del quehacer educativo. Antes de la repentización está la preparación; antes de la magia, la técnica (Aucouturier y Lapierre 1977, 16). Sólo así el terapeuta podrá confiar en su espontaneidad, como quieren Aucouturier y Lapierre (1977, 1).

III.- NÚCLEO DE LA PSICOMOTRICIDAD

La primera decisión de la Psicomotricidad como disciplina propia, tanto epistemológicamente, como de cara a la actividad práctica, recae sobre el tipo de movimiento que se concibe y practica. Esta decisión condiciona toda la práctica educativa.

1.- Motricidad

Lapierre y Aucouturier consideran la motricidad, ante todo, en su faceta erógena. La motricidad se ciñe a la dimensión tónica y a la clónica espontánea.

Aucouturier asume una clasificación habitual de la motricidad humana:

- en cuanto a su referencia al sujeto: actividades motrices centradas en el sujeto: balanceo, giro, caída;
- y actividades motrices vertidas hacia el exterior: correr, saltar, trepar, equilibrio, posturas inhabituales y acrobáticas, pero sólo las espontáneas, «estrechamente vinculadas a estímulos laberínticos y vestibulares» (1985. 183-6), «para renovar su placer sensomotriz» (Aucouturier y otros 1985, 181).

Esta fractura arbitraria de la motricidad tiene consecuencias graves de cara a establecer marcos nocionales (epistemología) y para la práctica educativa.

Conviene expresar con nitidez un desacuerdo de fondo con esta concepción de motricidad humana. *Supone, experiencialmente, un desconocimiento de lo que el niño vive en la sesión; fisiológicamente, la ruptura de la unidad sistémica neuro-muscular; nocionalmente (filosóficamente), la dicotomía de la motricidad humana; psicológicamente, la fragmentación de la globalidad infantil; pedagógicamente, la imposibilidad de colaborar adecuadamente en el crecimiento de la totalidad del niño; epistemológicamente, el fracaso en la fundamentación y en la autonomía de la Psicomotricidad como disciplina propia.*

Afirmaciones gruesas, pero no metafóricas. Requieren una reflexión amplia; aquí se apunta un simple esbozo.

Conviene hacer un análisis sobre un *aspecto clasificador*: En la acción real del niño lo tónico y lo clónico, lo tónico y lo voluntario, van unidos, cuando el movimiento puede ser, evolutivamente, clónico y voluntario. Todo movimiento clónico es también tónico; todo movimiento voluntario es también tónico; el movimiento voluntario puede ser tónico o clónico. El giro y la caída están vertidos hacia el exterior (y el mismo balanceo, si es autoimpulsado). La caída o el salto sobre blando (sentado, de vientre, etc.), tiene probablemente más componentes tónicos que clónicos; en contraposición con la «caída» sobre duro (en realidad salto de profundidad) o el salto de longitud. El balanceo o el giro pasivos, lentos y cortos se acercarán más a lo tónico, y el autoimpulsado, o el pasivo brusco, muy rápido y amplio, a lo clónico. Por ello la identificación o equiparación entre tónico y motricidad centrada en el sujeto (Aucouturier y otros 1985, 180-183), y lo clónico (motricidad de control) con actividades motrices centradas en el exterior (183-184), no es adecuada. Ni la inclusión concreta de las actividades indicadas en cada una de esos dos polos clasificatorios es precisa.

No se trata únicamente de una más de las ambigüedades terminológicas propias de Lapierre y Aucouturier. En este caso es un problema inherente a esta clasificación de la motricidad humana, previa a Lapierre y Aucouturier. La complejidad y riqueza de la motricidad humana no quedan bien reflejadas, ciertamente, en múltiples clasificaciones. Lapierre y Aucouturier añaden a la inadecuación clasificatoria la fractura arbitraria del movimiento clónico, reteniendo únicamente su vivencia como placer sensomotor.

La fractura de la motricidad en Lapierre y Aucouturier no es únicamente, pues, un problema clasificatorio. Como en tantos otros casos, lo terminológico es importante como clarificación epistemológica; pero ante todo lo es en pedagogía como vehículo de la actuación educativa. Lapierre y Aucouturier conforman toda su psicomotricidad sobre esa fractura nocional. *Así, lo metodológico (espontaneidad o no), se opone e impone a lo psiconeurológico; el procedimiento a lo constitutivo; la acción del educador a lo intrínseco, al niño.*

Lapierre y Aucouturier no aportan argumentos para justificar la instauración de esa frontera que secciona lo clónico. Pero las palabras son diáfanas: «todas las actividades motrices del niño orientadas a la vida de relación (la marcha, la carrera, el salto...), vividas por el placer del movimiento, sólo son la prolongación de las actividades motrices que priman el dominio propioceptivo y la estimulación tónico-

emocional que de ella se deriva» (Aucouturier y otros 1985, 169-170). Esta concepción de la motricidad se repite y se aplica a la práctica (181-184); y ya apareció al comienzo de la evolución psicomotriz de Lapierre y Aucouturier hacia la PMA (Lapierre y Aucouturier 1977), etc.

Un breve análisis, casi la sola explicación de términos, permite fundamentar las afirmaciones gruesas antes realizadas.

- a) La caída sobre blando, con su placer sensomotriz, que es lo que quizá pueda resaltar a primera vista, está en relación directa con la seguridad, con el dominio, con el vencerse, con el superar el miedo, con el control motriz.
- b) Desde la otra vertiente, *la voltereta*, con su aparente perfil de control motriz, muestra todo su fondo tónico/afectivo.
- c) *El balanceo*, podría considerarse una síntesis, que se inclina hacia el placer o hacia el control dependiendo del modo de producirse. Según Aucouturier, produce ensoñación (Aucouturier y otros 1985, 182), desconexión; pero también puede decirse que el balanceo brusco, amplio, etc., causa miedo, un ponerse a prueba, y exige dominio y esfuerzo. El estado límite ante la caída, etc., es un suceso de hiperidentidad (181-186): el análisis del estado límite al que hace mención Aucouturier es, en aspectos, certero y nítido. Pero no se resalta que el ponerse a prueba es conquistarse y conquistar!; superarse a base de coraje, *de voluntad*; separarse: todo lo contrario de la espontaneidad y del placer sensomotriz arcaico, de dejarse ir, de la ensoñación fusional a la que aluden. Lo mismo se puede decir del giro.

Bien visto, aparte de matices, todas estas actividades son una magnífica síntesis de tonicidad y control, de seguridad/afectividad y dominio/voluntad.

Posición de la PMI:

La PMC se centra en la motricidad de dominio y de control, en el marco nocional del esquema corporal. La PMA, en la motricidad tónico-pósturo-gestual, encuadrada en el cuerpo erógeno (se expuso en el artículo anterior); la motricidad interesa ante todo como expresión, no como conquista; lo mismo que el lenguaje (Lapierre y Aucouturier 1977, 122). La PMI reconoce la integración que el niño hace de expresión y conquista, de tono y de control motriz. *El movimiento, la motricidad humana completa, es el macrocontenido de la Psicomotricidad.*

No conviene olvidar otro aspecto del movimiento que contempla la PMI. El movimiento *en sí mismo*. Como dimensión de la persona; no *como medio para* acceder al esquema corporal (PMC) o al cuerpo erógeno, a la afectividad equilibrada (PMA).

Y por fin, la conveniencia de que el movimiento intenso (se justificó en artículos anteriores).

La práctica psicomotriz de Lapierre y Aucouturier ha evolucionado, y el educador realiza «propuestas», que en este caso son actividades, objetivos y contenidos específicos: saltos, voltereta... (Arnaiz, Rabadán y Vives 2001, 145). En la realidad educativa, la rigidez de los conceptos sobre el movimiento y sobre la metodología no son viables.

Existen otros contenidos específicos de la Psicomotricidad, aparte del movimiento: la expresividad, el deseo y el placer

2.- La expresividad psicomotriz

Son contenidos esenciales de la psicomotricidad de Lapierre y Aucouturier. El concepto, como tal, aparece explícitamente y con cierto desarrollo en Aucouturier y otros (1985). Sirvan algunas citas tomadas de la introducción y de la conclusión de su obra sobre su concepto de niño: a) «ser de expresividad psicomotriz» (279), que consiste en «la manera de ser y estar, original y privilegiada, del niño en el mundo» (22); b) «ser de globalidad» (22); «su concepción de éste y de su futuro es siempre global» (22).

Ambos temas se han tratado en otros artículos. Pero el análisis de la práctica educativa, nucleada en torno a esos dos conceptos, obliga a volver, al menos, sobre la expresividad.

a) Opinión de Aucouturier y Empinet (1985):

- «es la manera de ser y estar en el mundo» (22); «manera tónico/emocional (24);
- equivale a globalidad, o son correlativas (22; 29-30): la globalidad abarca lo sensomotor, emocional, sexual, afectivo, cognitivo, «todo a la vez» (25); la expresividad expresa todas esas dimensiones;
- la primera globalidad es la fusional: adualismo, preobjetualidad: abarca los 6/8 primeros meses (30); «el período de fusionalidad corresponde a la etapa sensomotriz (Id.);
- «actualiza una vivencia lejana», captable en la relación tónico/emocional (22);
- hay que acoger siempre la expresividad del niño, aun la agresiva violenta (27), y darle tiempo suficiente (27);
- la práctica psicomotriz favorece la expresión psicomotriz y la capacidad de descentración (superación de la sensomotricidad) (27).
- el educador puede vivir situaciones con rasgos fusionales (29).

Hay, pues, formulaciones de equilibrio entre expresividad y conocimiento; entre expresión y dominio del medio. Pero se hace hincapié en la vertiente expresiva.

Posición de la PMI:

- Respecto a la terminología de Lapierre y Aucouturier: todo es expresión; como todo es control; como todo es transformación del medio, etc.; pero si de la conferencia pasamos al tratado, y de la dialéctica a la educación, conviene trabajar la precisión clasificatoria; si todo es expresión, no existe la transformación.
- En cuanto al contenido: en 1994 (jornadas de Barcelona), Aucouturier resalta la diferencia entre comunicación y expresividad. Esta matización de la expresión psicomotriz ha de completarse con otras diferenciaciones: dominio motor, dimensión conativa, dimensión cognitiva.
- En la práctica educativa el desequilibrio en favor de la expresión es flagrante. La PMI busca un equilibrio entre expresión y control, entre sensomotricidad y noción, entre placer de dominio y placer espontáneo, siempre en proporción a la edad, al proceso de desarrollo.

3.- Deseo/Placer

El placer es una consecuencia del deseo, su realización; aunque con frecuencia el placer, quizá el placer mayor, se encuentra en la espera del deseo, en el deseo que ansía y espera, en la antesala de la satisfacción del deseo.

3.1.- El deseo

A Lapierre y Aucouturier les interesa ante todo el deseo espontáneo, pulsional: «nos esforzamos en adaptarnos al deseo del niño, aquí y ahora, en el momento en que se manifiesta» (Lapierre y Aucouturier 1977, 71). Existe una pulsión de vida, de movimiento, erótico, en cuanto cargado de placer, placer sexual difuso y primitivo (Freud; Lapierre y Aucouturier 1977, 44-45). La represión de ese deseo y pulsión causan los problemas afectivos. Y los cognitivos.

En Lapierre y Aucouturier el leer y el escribir se supedita al deseo de hacerlo, sin aprendizaje sistemático de la lectura y escritura (1977, 122-123). No estamos lejos de Neill.

3.2.- Placer

- *Importancia:* El placer es un contenido central en la obra de Lapierre y Aucouturier; hasta tal punto que «funda en gran medida... la originalidad de la práctica psicomotriz» (Aucouturier y otros 1985, 169); «debe reconocerse como la plataforma, como el camino real del cambio en el niño, como la fuente de la evolución...» (169), para desbloquear la inhibición (208), y superar las agresiones; la clave que cura al niño (222-223).

- *Noción:*

- se trata del placer sensoriomotor (Aucouturier y otros 1985, 69; 208); «es una dimensión sensoriomotriz ciertamente arcaica», y constituye un depósito de seguridad hacia la comunicación, la creación y el registro simbólico (179);
- «es la expresión evidente de la «unidad» de la personalidad del niño, puesto que crea la unión entre las sensaciones corporales y los estados tónico-emocionales y permite el establecimiento de la globalidad» (169); es la unidad de placer;

- *Actividades* para vivir el placer sensoriomotriz: actividades tónicas, como el giro, balanceo, rodar, equilibrio y desequilibrio, deslizarse, ser balanceado (Aucouturier y otros 1985, 68); descargas tónicas: agarrar, luchar, inmovilizarse, abandonarse. Y placer del movimiento clónico espontáneo que surge del movimiento hacia el exterior (actividades de correr, saltar, etc.), pero «vividas por el placer del movimiento» (169): ritmo, baile, movimiento intenso).

El placer máximo se da en situaciones límite: peligro/placer, hiperidentidad (Aucouturier y otros 1985, 185); vida/muerte, etc. (239).

- «El psicomotricista es un especialista del desarrollo del placer psicomotor» (Aucouturier y otros 1985, 169), «vivido a través del movimiento» (170). La reapropiación del placer sensoriomotriz y emocional es básico en el niño y en la formación del psicomotricista (59; 172-173 y ss.).

Posición de la PMI:

Conviene distinguir dos aspectos:

a) Respecto al deseo:

- Lapierre y Aucouturier hacen referencia a dos tipos de deseo: el deseo activo: deseo de ser objeto del deseo del otro, de lo contrario se produce la «muerte» (referencia a la depresión anaclítica); y deseo pasivo: de sentirse dueño, depositario y receptor tranquilo del deseo del otro (Lapierre y Aucouturier 1977). Es un simple caso de las múltiples distinciones que conviene hacerse respecto al deseo: de placer inmediato, de placer de control, de placer del sacrificio, de placer referido a cada una de las dimensiones de la persona, etc.

b) Respecto al placer:

- *Tipos de placer.* ¿Qué tipo de placer? El proceso parece claro: necesidad, satisfacción de la necesidad, placer. En la práctica educativa se impone a la observación del educador, desde el principio, desde la entrada del niño en P3 (Preescolar de 3 años), la búsqueda del placer inmediato: satisfacer el deseo del momento: moverse, tocar, coger, apropiarse, etc. Y el placer incomparable de crecer, ser fuerte, grande, rápido, hábil, deportista, bailarín, esforzado: el placer del control motriz. La entrada en la sociedad del grupo/clase, en la que el niño se transforma de sol en satélite; la relación con una persona central, que no es padre ni madre, en la que el niño de sanguijuela universal se convierte en comida para otro; el espacio con todos sus objetos cuando la casa individual muta en comuna; el tiempo, antiguo traje a medida, hecho continente rígido. La necesidad social, transformada en exigencia central, proporciona otro placer, imperativo, inevitable, que se compra entregando la moneda del placer inmediato. El placer de dar, de ayudar, de compadecerse, tan vivo en los niños; el placer de destruir, de romper, de agredir, de transgredir, poderoso y urgente. Quizá, si la familia lo vive, el placer de un deber que se opone al placer inmediato.

Junto a este placer social, *el placer de control.* La *dificultad suficiente* es un requisito básico para lo que se llama *placer inmediato*; junto al placer primitivo (ser envuelto, rodar, caer, etc.), está el otro placer motriz espontáneo: experimentar, hacer cosas difíciles, ponerse en el límite. La *actividad espontánea* versa en este caso sobre el riesgo, el esfuerzo, el peligro.

c) Motor de la evolución:

El placer. Pero también el no placer; la carencia; el límite ajeno, la renuncia. Y el sufrimiento, la ruptura, la inevitable contradicción entre necesidades opuestas. El reservorio de la evolución es el placer, la fusión, la seguridad suficiente. Sin recurrir a la Etología, experiencias domésticas elementales lo confirman. El gatito más confiado, más receptivo al contacto y la caricia, abandona el primero el corto espacio en el que mama, juega, descansa y se cría con su madre, y me sigue con andar vacilante, sin mirar hacia atrás, ante el pasmo de sus tres hermanos; camina unos metros, entre altas hierbas, incluso en las cercanías del perro amenazante y ruidoso; cuando paro, lo observa todo y juega despreocupado. El placer es el trasfondo, pero el motor de la evolución, de la autonomía, es la renuncia, el despegue, la superación del placer inmediato presente.

- *El placer del que hablan Lapierre y Aucouturier es una misión imposible:* porque el deseo es infinito, y porque depende del deseo del otro. El único placer posible requiere control del deseo para poder vivir el placer posible.

- *Psicomotricidad y placer.*

La Psicomotricidad educativa, en la propuesta de la PMI, intenta explícitamente, mediante objetivos, situaciones, acciones, tanto generales como didácticos, integrar el placer tónico y el placer de dominio motriz, con su precio inevitable de esfuerzo y control; el placer del deseo inmediato y el aplazamiento del deseo, o su inhibición; el placer afectivo y el cognitivo, el relacional y el conativo. El placer de la conquista y el placer de la compasión. El placer de la espontaneidad o el placer de aceptar con agrado la propuesta del educador que coincide con su interés evolutivo. El placer de la autonomía y el placer social.

d) *El placer es, junto con la competencia y la seguridad, núcleo de la síntesis de los contenidos psicomotrices para la PMI.* El placer tónico, inmediato, y el placer de control son el núcleo de cada sesión.

IV.- CONTENIDOS/DIMENSIONES DE LA PERSONA

La selección de contenidos, parcelas de cultura circundante, determinada por el marco conceptual, constituye la materia de las sesiones, el substrato de sus actividades.

En la motricidad humana total se expresan y desarrollan todas las dimensiones de la persona. (Muniáin 2001). Los principios de la totalidad y de la armonía, de atender a todas las dimensiones de la persona (integración) con equilibrio entre ellas, son ineludibles; y también aceptados por Lapierre y Aucouturier (cuerpo total: Lapierre y Aucouturier 1980, 59; formación en todas las dimensiones de la psicomotricidad, [60]). Pero, en la práctica educativa, las dimensiones de la persona son tratadas y jerarquizadas de modo diferente en cualquier orientación psicomotriz, y en concreto en Lapierre y Aucouturier.

No conviene olvidar el sentido de la palabra «dimensión»; dimensiones de la persona; configuraciones diversas de la totalidad. La persona es unidad, estructura dinámica; pero la mente analiza y contempla en ella aspectos, dimensiones, modos de ser; todo el sujeto es tónico y cinético, afectivo, cognitivo etc.; no es suma de elementos o partes.

Los siguientes son contenidos centrales de la Psicomotricidad, expresadas y trabajadas en la motricidad humana. Son comunes a cualquier tipo de Psicomotricidad y a disciplina educativa. Al mismo tiempo, en su diversa acentuación y sentido, diversifican sistemas pedagógicos y disciplinas educativas; en concreto la práctica psicomotriz y la sesiones.

1.- Dimensión conativa

a) *Predominio de lo conativo en PMC:*

- «El dominio corporal es el primer elemento del dominio del comportamiento» (cita de Le Boulch en Picq y Vayer 1977, 9).
- El segundo de los cinco principios básicos de la psicomotricidad es «la capacidad de esfuerzo»; y el quinto dice sobre el control: «con la constante búsque-

da del control de sí mismo, asegura la educación psicomotriz el predominio progresivo de los centros superiores sobre los inferiores» (Picq y Vayer 1977, 208-209).

- «Es necesario que el niño... efectúe los ejercicios de buen talante, divirtiéndose incluso, lo que no quiere decir que haya de ser en una atmósfera de alegría escandalosa y desordenada. Podríamos llegar hasta decir que la risa es una manifestación animal (sin control de la voluntad); la sonrisa, al contrario, es un control de sí mismo y un objetivo hacia el que debemos tender» (Picq y Vayer 1977, 177); la voluntad ha de controlar la risa (Vayer 1973, 178).
- Se incide en la importancia del dominio corporal (Picq y Vayer 1977, 209).
- Picq y Vayer encabezan la conclusión del libro con una frase de Alain, representante típico de la pedagogía llamada tradicional, sobre fortificar la voluntad en la educación (1977, 269).

b) *Olvido y/o minusvaloración conativa en PMA:*

- no se alude a lo conativo como valor; el megavalor es el placer, la espontaneidad;
- se tilda al deseo de sobresalir o el temor al fracaso de «afectividad artificial» (Lapierre y Aucouturier 1977, 34);
- el ideal sería que el niño trabajase sin ser consciente de ello: juego espontáneo, libre, el educador mero proveedor de objetos etc.: «Es en esas condiciones cuando el niño, al poder asumir su deseo, trabaja con gusto, con dinamismo, con alegría... sin saber que está «trabajando» (96);
- este texto expresa otro supuesto: el gusto, el dinamismo, la alegría sólo son posibles si el niño puede asumir su deseo espontáneo.

Existe un texto significativo, explícito, sobre la voluntad. Se diría que curioso, a no ser por el hábito de Lapierre y Aucouturier de afirmarlo todo: tesis, antítesis y síntesis, con lo cual tanto la polémica como la defensa están garantizadas. La importancia del primer acto de voluntad (sic) al coger los objetos (superado el «grasping» reflejo), tiene, dicen, una importancia decisiva en el desarrollo, comparable a la adquisición del estadio del espejo (1977, 56-57). Nada, con posterioridad, se refleja en su práctica educativa o terapéutica congruente con esta aseveración. Implícitamente, pero con rotundidad, sus contenidos psicomotrices contradicen este principio.

La Psicología asesinó la voluntad, la desterró al sótano de la motivación, a la laguna Estigia de lo indefinido y penumbroso; y su dictadura sobre la Pedagogía la ha desterrado de la acción educativa programada, reducida, en todo caso, a vagos enunciados generales.

2.- Dimensión cognitiva

a) *Predominio de lo cognitivo en PMC:*

- Se resalta la importancia del movimiento para la evolución cognitiva y del aprendizaje (Picq y Vayer 1977, Le Boulch 1981, 33-34, Vayer 1985, 13-14).

- «La evolución psicomotriz determina el aprendizaje de la escritura-lectura-dictado» (Picq y Vayer 1977, 8); «facilitar los aprendizajes escolares es uno de los tres fines de la Psicomotricidad» (10).
- «La educación empieza cuando existe juicio» (Picq y Vayer 1977, 208).
- Respecto a los aprendizajes escolares, el tercero de los cinco principios básicos de la psicomotricidad es: «La percepción del cuerpo propio forma parte de la fase de toda la educación del dominio corporal» (Picq y Vayer 1977, 209).
- Se llama lección a la sesión (Picq y Vayer, 1977 209; 219-21).
- El aprendizaje consciente requiere programación, representación mental de un esquema motor.
- La psicocinética permite... «verse actuar», «comprender y «dirigir» mejor nuestra conducta (Le Boulch 1981, 23).
- Los temas de psicomotricidad son esenciales para la lectoescritura, para prevenir dislexias y disgrafías, etc. (Le Boulch 1981, 33-34); el «niño en situación escolar debe aprender a leer, escribir y expresarse»: lo facilitan los «ejercicios de psicocinética» (37).
- Hay que integrar la educación por el movimiento en el conjunto de la tarea educativa (a diferencia de la Educación Física). Con otros medios educativos «permite un aprendizaje más fácil de las habilidades... básicas» escolares (lectura, escritura, cálculo) (Le Boulch 1981, 12).

b) *PMA y dimensión cognitiva:*

- Lo cognitivo, la adquisición de nociones básicas, es central en «Contrastes» (Lapierre y Aucouturier 1977b). Al mismo tiempo dicen que lo cognitivo no es lo central, y la lectoescritura y el cálculo se comienzan demasiado pronto (21).
- En la segunda fase de su producción critican con dureza la dimensión cognitiva de la Pedagogía tradicional y de la Psicomotricidad cognitiva; se *minusvalora lo cognitivo*: «El deseo de aprender es la síntesis del deseo fusional de comunicación y del deseo de afirmación de la identidad» (Lapierre y Aucouturier 1980, 72); se centra la Psicomotricidad en lo afectivo. Propugnan una escuela «menos... sujeta a criterios intelectuales tan estrechos como arbitrarios» (1977, 19). Las dificultades de aprendizaje son un síntoma, manifestación de problemas más globales (Lapierre y Lapierre 1982, 7).
- En la escuela maternal y al menos durante los tres primeros años de la escuela elemental el niño «vive en un mundo de objetos. No se interesa lo más mínimo en su cuerpo, siempre y cuando éste no esté en relación con los objetos...» (Lapierre y Aucouturier 1977. 58).

3.- Dimensión relacional

a) *PMC:*

- *relación educador/niño*: se exponen cualidades, condiciones de la relación: (Picq y Vayer 1977, 222-223): conocer al niño, técnicas, don de caer bien, dominio: objetividad, independencia, autenticidad, calma interior: distensión física y moral: recibir al niño como es: seguridad, confianza en el niño. Con el

- niño no debe enfadarse jamás (223); no se han de imponer castigos, «o muy pocos» (223);
- equilibrio entre adaptación y autonomía (Vayer 1985, 132); dedica un apartado propio a lo relacional: Vayer (131 y ss.); cita a Rogers (155);
 - la relación ha de estar cargada de afectividad, etc. (132);
 - se toma lo central de Rogers: actitud de respeto, aceptación, confianza en las posibilidades del niño (152), presencia interior (152; 155). El educador debe controlar el deseo: no desear por el niño (153).
 - se concibe la educación como diálogo (153; 222): cada uno tiene su historia, lo que requiere aceptarse primero a sí mismo: «estar bien en la propia piel»: diálogo consigo mismo (por qué de mi descontrol, etc.);
 - se ha de preparar al niño para el conflicto diario (154);
 - «lo verdaderamente importante es siempre la relación» (158);
 - la educación «es un diálogo y el primer diálogo es un diálogo corporal (201); se ha de concebir la educación en función del niño, sus necesidades, (no las de leer, etc.), las del niño real (20, 24).

b) PMA:

Lapierre y Aucouturier, califican a su psicomotricidad como relacional. Huelga insistir sobre este aspecto; basten algunos textos:

- *Centralidad de la relación*: «Lo esencial reside en la dinámica de la comunicación» (Lapierre y Aucouturier 1977, 12). «Siempre el objetivo es favorecer una evolución dinámica de la comunicación» (1980, 80); los buenos resultados de la reeducación sintomática se deben a la calidad de la relación (1977, 16).
- *Primacía de lo relacional sobre lo racional* (Lapierre y Aucouturier 1977, 35-36).
- *El psicomotricista es «especialista en relación»*... «un buen porvenir para la psicomotricidad» (para trabajar en guarderías, etc.) reside en esta especialización en la relación (Lapierre y Aucouturier 1980, 50).
- *La relación ha de ser corporal/tónica*: se han de poner límites al lenguaje: «deselaborar» el lenguaje» (Lapierre y Aucouturier 1980, 67), (Lapierre y Lapierre 1982, 9-10); entrar en el espacio del otro, mediante la relación tónica, el contacto corporal, las zonas de contacto, la inmovilidad larga (Lapierre y Aucouturier 1980, 82); mediante vivencias tónico-emocionales (66), y la «reunión», de la comunicación corporal de contacto o tónico emocional (94-95). El contacto corporal «es para nosotros la base de la autenticidad de la persona y de la relación» (1977, 38).
- «*Panrelacionismo*»: 1) «nosotros existimos... sólo en la medida en que tenemos la posibilidad de entrar en relación con los seres y las cosas que nos rodean» (Lapierre y Aucouturier 1980, 65); 2) «El establecimiento de esas relaciones depende, ante todo, del deseo y del placer de comunicar» (65).
- *Superación del transfert*: tras su conversión del Psicoanálisis (Aucouturier y otros 1985, 20), Aucouturier dice solucionar el peligro de la transferencia me-

diante la rogeriana «actitud de comprensión»; se dirige la atención no hacia el terapeuta (espejo fijo: psicoanálisis), sino hacia los movimientos emocionales del cliente (espejo móvil: Rogers), como ya se hacía en «Bruno» y «Simbología del movimiento». El mismo Rogers transitará de la Psicoterapia centrada en el cliente hacia la Enseñanza centrada en el alumno, en la enésima versión del paidocentrismo roussoniano.

4.-Dimensión social intraescolar

La dimensión social extraescolar, contextual, sin tener gran cabida en la Psicomotricidad, sí se manifiesta en algún rasgo: presencia de fondo, formación para la sociedad, concepción política de lo social, etc. En general, lo social se refiere al ámbito escolar, y principalmente al curso o grupo. En él tanto la PMA como la PMC inciden en renunciar a la autoridad del maestro proveniente de la Institución para entregarla al grupo.

a) *PMC*: el objetivo de la educación es «favorecer el desarrollo y lograr un hombre capaz de ubicarse y actuar en un mundo en constante transformación» (Le Boulch 1981, 18). Se contempla, en Le Boulch, el ámbito laboral, la vida profesional (25-26), el ocio, y el plano social y moral (28).

- «La psicocinética es un método activo de educación por el movimiento que se propone actuar sobre las actitudes profundas del hombre como ser social» (Le Boulch 1981, 28); «asegura la educación de las actitudes sociales de organización, comunicación y cooperación» (28). Se busca la adaptación y la autonomía (41); la responsabilidad y autonomía social (31). La psicocinética recurre a la «dinámica del grupo en la actividad» (23); «Una parte de la autoridad tradicionalmente investida por el maestro es transferida al grupo» (democracia escolar) (24).

b) *PMA*:

- La escuela presenta «estructuras segregativistas y elitistas», que requieren su revisión (Lapierre y Aucouturier 1977, 13). Al rebufo del mayo del 68, se anatematiza la escuela de los puntos, castigos, notas, exámenes, repetir curso, etc. (71). La formación individual pretende posibilitar la participación en la evolución social (agresividad constructiva) (90-91), en el «acceso al poder real» (130).
- Se fijan en la importancia del grupo en la formación del psicomotricista (Aucouturier y otros 1985), y en la actividad psicomotriz: «La vida del grupo se nos apareció entonces como algo esencial»; trabajan la dinámica del grupo, «la aceptación del otro, el acuerdo, la relación de ayuda, la estructuración de un grupo cooperativo y autogestor» (Lapierre y Aucouturier 1977, 18-20).
- Se centra, ante todo en la dimensión social primitiva, enraizada en la vivencia filogenética y sociogenética, «fondo común de todas las religiones, de todas las filosofías y de todas las culturas»; surge «de la expresión simbólica espontánea de los conflictos, vivenciada y aceptada por el grupo». Se trata de «la satisfacción simbólica de los deseos más profundos, los más auténticos»; es infraverbal: gesto, movimiento, acción; y proporciona al grupo «una cohesión que le permite una cooperación profunda» (Lapierre y Aucouturier 1977, 136-137).

Por razones de brevedad, dicen, Lapierre y Aucouturier no desarrollan esta dimensión (1977, 19-20).

En otros textos, los que parecerían más suyos, potencian al individuo sobre el grupo: «*Si se quiere trabajar al nivel de la evolución real, profunda, de la personalidad del niño... hay que abandonar la preeminencia del grupo sobre la persona y entrar en relaciones individuales en el seno del grupo*» (Lapierre y Aucouturier 1980, 71). La Pedagogía miraría al grupo, la Psicomotricidad al individuo. Los objetivos son individuales pues se han de adaptar al deseo del niño (Lapierre y Lapierre 1982, 26); no afectan al grupo en su conjunto (26; 50).

5.- Dimensión afectiva

a) PMC:

- *No es central, aunque se contempla*: origina la inadaptación (Picq y Vayer 1977, 197); se indica la importancia de la afectividad en la relación (Vayer 1985, 132 y ss.; 150-152); la importancia de la seguridad (Picq y Vayer 1977, 189; 224; Vayer 1985, 51; 189), de eliminar la ansiedad (Picq y Vayer 1977, 209), etc.
- La inadaptación es de origen psicoafectivo (Picq y Vayer 1977, 197); se ha de dar seguridad al niño (189; 224; Vayer 1985, 51); y eliminar los factores de ansiedad (Picq y Vayer 1977, 209).
- Se incide en la importancia de la afectividad en la relación (Vayer 1985, 132 y ss.); en la seguridad y la relación: (150-152; 189); en sus manifestaciones corporales, angustia, etc.;

c) PMA:

- Ya en «Contrastes», citando a Piaget, dicen: «La afectividad es el motor (o el freno) de la inteligencia» (Lapierre y Aucouturier 1977b, 9).
- Es un «principio general : la primacía de lo afectivo sobre lo racional, y de lo inconsciente sobre lo consciente. Es en una gran parte lo que justifica nuestra marcha pedagógica» (Aucouturier y Lapierre 1977, 31-32; 1980, 2); es lo fundamental (1977, 9), el núcleo fundamental de la personalidad (14). «El núcleo psicoafectivo determina... todo el futuro del ser» (9).
- Las dificultades «instrumentales» (dislexia, disortografía, inadaptación escolar), tienen su origen, «en la casi totalidad de los casos», en dificultades psicoafectivas y relacionales (Lapierre y Aucouturier 1980, 11).

Sirva casi el mero enunciado sobre dos temas vivos y no fáciles en el ámbito de la afectividad. Dará una idea de la lejanía, dificultad y al mismo tiempo de la importancia y de la dificultad para concretar posturas en el ámbito de la educación. Al mismo tiempo, permite un leve esbozo de comparación entre Aucouturier y Lapierre.

- *Sexualidad (como placer corporal)*: se vive «una disponibilidad total en la que el adulto siente en sí mismo sensaciones fusionales» (Lapierre y Lapierre 1982, 30; 59), con capacidad para salir de ellas cuando el niño lo hace (30; 43). Es una de las resistencias que sentían las educadoras al iniciar el trabajo con Lapierre; el contacto corporal, el abrazo con el niño de 0-3 años que lo pedía o necesitaba, permitiéndose vivir el placer como madre simbólica; estaba implicado «el tabú sexual, el tabú del

placer compartido con otro», la culpabilidad de sentir placer corporal, puesto que «cualquier placer corporal se halla referido inconscientemente al placer sexual», «generalización abusiva» de que todo placer corporal es sexual (14-15). No se atiende a la masturbación. En Aucouturier (1985) no se explicita esta actitud.

- *Agresividad*: en sus obras conjuntas Lapierre y Aucouturier aceptan la agresión física (1980, 17), «incluso hasta la agresión real, el acto brutal» en el principio del proceso de autonomía, fase indispensable para su «desbloqueo» (Lapierre y Aucouturier 1977, 93-94). Exponen el proceso (93-101): expresión de la agresividad, aceptación (aun la violenta) y evitación de la prohibición, simbolización de la agresividad (hacia el intercambio, la adaptación y la tolerancia mediante juegos diversos), búsqueda del acuerdo (mediante juegos y actividades varias).

Tras su separación, se podría encontrar alguna diferencia entre Lapierre y Aucouturier respecto a la aceptación de la agresión corporal. El psicomotricista, según Lapierre, ofrece una disponibilidad corporal para «dejarse manipular, amar, agredir» (Lapierre y Lapierre 1982, 16). Aceptar la agresividad física fue lo más difícil para las educadoras que trabajaban con él. Se incita a los niños a la agresividad contra el educador como medio para conseguir identidad (79); agreden al niño con objetos para que busque refugio en André (82). Por su parte, Aucouturier (1985) presenta aparentes vacilaciones. Ante el niño que se apresta a agredirle con un bastón, no lo permite, recordando la ley (45). Pero se trata de una agresión extrema que Lapierre también evitaría. En realidad, la escena que describe Empinet (1985, 44), es similar a las que se aparecen en Lapierre y Lapierre. Y al final del libro, se acepta la agresividad (1985, 200; 215), aunque derivándola hacia el juego y la comunicación (203 y ss.). Las diferencias, pues, entre Lapierre y Aucouturier, tras la producción independiente de ambos, no parecen sustanciales en cuanto a su posición sobre la agresividad.

La tolerancia ante las agresiones, así como la prevalencia del placer inmediato, se basan en un presupuesto básico: contradecir el deseo inmediato rompe la relación. Por el mismo principio, para acceder al niño, se parte de la acción del niño, y se responde a su deseo inmediato.

6.- Dimensión fantasmática

a) *PMC*: no la contempla directamente. Vayer señala que la actitud no directiva tiene la ventaja de favorecer «la proyección de los fantasmas», aunque el educador quizá no pueda, en ocasiones, controlar las situaciones (1973, 182); mientras que la actitud directiva dificulta «comprender el lenguaje inconsciente del niño y responder a su verdadera demanda» (1973, 183).

b) *PMA*: la considera dimensión básica:

- Por los fracasos de la pedagogía racionalista tienen en cuenta «cada vez más los factores afectivos inconscientes», el inconsciente tónico (Lapierre y Aucouturier 1977, 13); lo fundamental es lo afectivo y emocional «que tiene su raíz en el inconsciente» (Aucouturier y Lapierre 1977, 9; 14); la dimensión fantasmática «es el núcleo más profundo de la personalidad» (Lapierre y Aucouturier 1980, 60). Se define a la psicomotricidad por su dimensión fantasmática; psicomotricidad ésta «basada en la dimensión fantasmática del cuerpo y del actuar» (61). Los propios fantasmas determinan la actitud del educador (4); hay que conocer los fantasmas, no seguirlos (el fin de la regre-

sión es el dominio) (15). Se alude a lo afectivo como inconsciente tónico (14-15).

- El núcleo de la personalidad es lo psicoafectivo, más o menos hundido en las profundidades del inconsciente (Aucouturier y Lapierre 1977, 14).
- La Psicomotricidad es una vía nueva, original, para abordar el inconsciente a través... de las pulsiones del hacer (Aucouturier y Lapierre 1977, 101).

7.- Posición de la PMI respecto a las dimensiones de la persona

En los organismos, en las totalidades sistémicas, cada uno de sus componentes centrales es equiprincipal para el funcionamiento del organismo o del sistema. Estos, no funcionan sin alguno de ellos; y funcionan anómalamente, con el predominio o el déficit de cualquiera de ellos.

Sería demasiado chocante proclamar la eliminación de una dimensión básica de la persona en el apartado de los principios y enunciados. Pero la prevalencia de unas dimensiones de la persona sobre otras se afirma como principio básico, y se traduce con fidelidad a la práctica psicomotriz. La dimensión fantasmática es tocada de refilón en la PMC, como la dimensión volitiva lo es en la PMA. Y en la práctica educativa, en la descripción de sesiones, aparece una focalización de la PMC en las dimensiones cognitiva y volitiva y en las dimensiones relacional y afectivo-fantasmática de la PMA. La sesión, así, es muy diferente en ambas orientaciones psicomotrices y con la PMI.

La fractura de la motricidad; el reduccionismo al contemplar y trabajar sobre dimensiones de la persona, la exclusión del placer motriz de dominio, la limitación a la motricidad espontánea, el fixismo metodológico, afectan seriamente a la contemplación y al tratamiento de la totalidad; y por lo tanto, a la acción educativa sobre el niño. Se trata al niño percibido subjetivamente, al niño pensado o imaginado; no al niño real. *Se inventa al niño, no se le respeta*. La contradicción es chocante: se hacen adalides de la adaptación continua y exquisita al niño; campeones de la empatía, captando y respondiendo su más mínimo movimiento tónico; protagonistas del bien pedagógico frente al mal de la PMC o de la Educación Física «tradicional»; y el fervor de su maravilloso descubrimiento borra otras dimensiones de la persona del niño. Lo invierten, permutando una realidad por otra. *El descubrimiento se ha transformado en invención; en deformación de la realidad del niño, contemplado sólo por su otra cara*.

Ciertamente: *el niño corrige*: pone afecto y fantasma en el PMC, placer de dominio y crecimiento en la PMA, etc. *Pero acercarse o no a la realidad del niño, a su totalidad (a cada dimensión) en la totalidad del movimiento no es ni inocuo ni baladí, pues la función como educador consiste en acercarse lo más posible a la realidad del niño para poder colaborar en su evolución*. El descubridor, si se construye también en agente propagandístico, tiene una dificultad propia para no magnificar lo descubierto, para que su hallazgo no opaque lo percibido o practicado hasta entonces.

7.1.- Dimensión conativa

La llamada voluntad viene a ser la fuerza consciente del yo; asertividad, decidir, esforzarse, elegir, luchar, persistir, resistir, superar. Separarse, crear. Es asimiento a la libertad. Crecer. Autonomía. De la educación del solo deber de la educación del

sólo deber, de la sola voluntad, Lapierre y Aucouturier pasan al sólo deseo, a la sola espontaneidad. Existe otra concepción sobre el asunto:

a) *Realismo conativo*: el educador *choca* contra *lo espontáneo que es para el niño la dimensión conativa*. En el niño común, la voluntad de poder, de autonomía e independencia, de ser grande, de hacerse centro de todo, es un impacto para el educador que observa. El papá trabaja, la mamá trabaja: el niño quiere trabajar, esforzarse, ser «grande» como ellos. No es algo impuesto; es la voz de la especie, la más fuerte, que lanza al niño inevitablemente hacia la evolución. También se percibe el deseo de no crecer, destinado al fracaso. Salvo en casos especiales (como en cualquier otro aspecto), es una manifestación más de la constelación de ambivalencias del ser humano.

b) *Aspectos puntuales respecto a lo conativo en PMA*:

- es una falacia que sólo la espontaneidad del deseo sensomotriz produce gusto, placer, alegría;
- el niño disfruta, siente alegría y expresa dinamismo en las actividades y situaciones de dominio y control motriz que el educador propone;
- hacer creer al niño que su trabajo es juego es un engaño;
- el ideal del «trabajar jugando» es un adultocentrismo; de sólo el esfuerzo y el trabajo se pasa a eludir el trabajo;
- pensar que estimular la fuerza del yo es una afectividad artificial (a no ser que sólo se cultive lo voluntario y consciente), es desconocer el catón del modo de ser del niño real;
- el aprendizaje de los primeros movimientos y desplazamientos cuesta «penosos esfuerzos» (Lapierre y Aucouturier 1977, 60) y proporciona un gran placer.

c) *Objetivos didácticos y generales*:

En cada sesión se plantea, *en el movimiento*, alguna situación que requiere: elección, decisión, realización de lo decidido (es una secuencia natural de acciones: con frecuencia se tocan varias o todas de estas acciones). Se estimula el esfuerzo, la lucha, la oposición, la defensa, el ataque, la autonomía, al hilo del deseo del niño y de lo que requiere la sesión o surge en ella; la inhibición de algún deseo, la resistencia a la frustración, el placer de lo conquistado. Gestualidad de esfuerzo, decisión. Aguantar el cuerpo, contenerlo (posturas, posición habitual).

7.2.- Dimensión cognitiva

a) *Realismo cognitivo*: placer de conocer; necesidad de ordenar las acciones, los objetos, los espacios: de implantar la lógica en la realidad *de modo espontáneo*;

b) *Aspectos puntuales*:

- El niño, hasta la adolescencia, no tiene interés por el cuerpo: Aucouturier y otros 1985, 26-27); «no se interesa ni lo más mínimo» (Lapierre y Aucouturier 1977, 58). Cuesta leer esta apreciación en la pluma de Lapierre

y Aucouturier, que centran la Psicomotricidad en el cuerpo. La consciencia o el control del movimiento no son condiciones imprescindibles para el interés. El primer centro de interés para el niño es su cuerpo; el cuerpo, ante todo, sentido. Aun los niños que se agitan tras el esfuerzo, se relajan ante la expectativa de que el educador pasará para poner su mano sobre tal parte de su cuerpo; o cuando espera a la «grúa», que los colocará sobre otro niño (situación de placer para la mayoría). Cuando se sienten zarandeados suavemente, con su hemicuerpo pendiente pasivamente, se juntan la vivencia de poder/dominio y el placer de dejarse llevar; o cuando son transportados por la ambulancia de los compañeros al hospital o al cementerio con modales con frecuencia bruscos, o cuando allí son manipulados con no mayor finura. Búsquedas y experimentaciones sobre su cuerpo no tienen nada de artificial: hacer una raya con barra de maquillar donde comienza y acaba una extremidad, o en la cintura o la columna, etc, o/y un masaje alterno con una pizca de crema. El retumbar del corazón o la fuerza del pulmón, vividos con seguridad, son experiencias profundas y placenteras.

c) *Objetivos didácticos:*

En cada sesión, *en la motricidad*, se plantean objetivos/situaciones que requieren creatividad, atención; se atiende a las nociones implícitas en las acciones; con frecuencia, en los desplazamientos, se trabajan nociones básicas espacio-temporales; algunas sesiones, según los niveles, se nuclean en torno a nociones básicas; la representación verbal es esencial; se trabaja a fondo la expresión verbal: cómo se habla al niño, y se estudia la suya; la vivencia del placer de conocer. Se trabaja la gestualidad de pensar.

7.3.- Dimensión relacional

a) *Realismo relacional:* el psicomotricista *choca* con hechos relacionales: la inmensa mayoría tiene algún «amigo»; la inmensa mayoría prefiere jugar en pareja que solos; para muchos niños el abandono del amigo es un sufrimiento agudo.

b) *Aspectos puntuales:*

- *La primacía radical de la relación* pone en peligro la misma relación, que exige llenarla de contenidos, de todos los elementos que son solicitados por las necesidades del conjunto de dimensiones de la persona; en la relación existen condiciones y contenidos; deseo de fusión, sí, pero también el de identidad (Lapierre y Aucouturier 1980, 64);
- sobre el «panrelacionismo»: 1) no entraríamos en relación si no existiéramos; 2) el deseo (el sujeto), es previo al establecimiento de relaciones;
- una relación adecuada es requisito de toda disciplina humana; y Rogers es patrimonio multiprofesional; no puede considerarse peculiaridad del campo de la Psicomotricidad. Todo tipo de psicomotricidad resalta la importancia de la relación de calidad: diálogo tónico, empatía tónica, positividad radical de la persona, escucha, descentramiento, etc.; en el marco del cuerpo o el movimiento (Psicomotricidad en general), o con

una perspectiva tónico-motriz (varios y PMI); y no como medio para conseguir otro objetivo, acentuado por la PMI.

- La relación no es sólo expresión de vivencias afectivas profundas; también puede vivirse como escaparate de habilidades y capacidades, expuesto sistemáticamente ente los demás; moneda para adquirir aprecio. Este aspecto, y más su presentación sistemática, son olvidados por Lapierre y Aucouturier; y es un recurso importante para la evolución relacional y social.

c) *Objetivos:*

En la motricidad se trabaja la relación equilibrada entre niños y con el educador (equilibrio fusión/identidad, apego/autonomía; se reinstaura la relación lesionada; se fomenta la relación con el amigo, la aceptación transitoria de cualquiera, y la autonomía afectiva; a partir del 2º trimestre de Preescolar de tres años (P3) se inicia el trabajo por parejas: selección aleatoria, alternar el deseo, expresar el deseo de ser deseado y de desear sin posesividad ni sumisión; disfrutar; superar el rechazo. En Preescolar de cuatro años (P4) se inicia el trabajo del pequeño grupo. Gestualidad de acogida, del placer de la relación.

7.4.- En cuanto a la dimensión social

a) *Realismo grupal:*

Conviene diferenciar entre consciencia y vivencia. En P3 se está produciendo el tránsito del «yo» al nosotros. Se insiste en la importancia del liderazgo y del sentimiento de pertenencia grupal en la adolescencia. En educación infantil estamos en el ámbito de la vivencia. El educador reflexivo *choca* con la importancia de la vivencia social, y si es curioso, no se acostumbra a este choque: hasta dónde son manada (necesidad de agruparse, de agarrar al de adelante cuando la fila se ha interiorizado, de mirar lo que hace el que está al lado aunque se sepa realizar perfectamente la tarea); dificultad de realizar una actividad motriz sin ver lo que hace el otro, de colocarse separado de los demás; hasta dónde afecta quedarse un ratito apartado del grupo, no digamos si es fuera de la clase, aunque sea por un momento y el educador esté tras la puerta entornada; hasta dónde pesa para muchos (y agrada a otros), actuar ante el grupo, etc., etc.

b) *Aspectos puntuales:*

- *Sobre la tensión individuo/grupo:* no está resuelta en Lapierre y Aucouturier. El educador no puede atender al deseo de cada niño olvidando a los demás. La PMI piensa que:
 - la sesión se prepara para el grupo; y se prepara para el grupo si se atiende a la mayoría de los individuos del grupo;
 - al mismo tiempo el educador percibe y se dirige a cada niño al realizar actividades grupales;
 - atiende a cada niño en el grupo; en el grupo que actúa como tal;

- *importancia del grupo*: el grupo es escenario de toda la producción del niño, de todo su desarrollo; y al mismo tiempo su constructor; el grupo es educador esencial del niño; y el psicomotricista tiene como tarea central, potenciar esta función básica; co-construirla, como integrante básico de ese grupo. El grupo marca límites, impone funciones, destaca a líderes, determina estatus (con frecuencia incomprensibles para la percepción de capacidades por parte del educador), y ante todo, posibilita el desarrollo de la persona como sujeto activo de interacción y de cambio social. El grupo puede ser cruel o compasivo, contenedor o sofocador, maestro; reforzador, receptor, colaborador en los trabajos comunes, sancionador, represor, amenaza, estímulo.

c) *Acción educativa*:

- En cada sesión hay actividades concretas y una actitud en el planteamiento de toda la sesión, para avanzar hacia la conformación del grupo acogedor, y hacia la realización de todas sus funciones;
- captar desde la evaluación inicial la ubicación cada niño en la estructura social: líderes (sus relaciones, conflictos, angustias cuando disminuye su liderazgo), olvidados, rechazados, niños argamasa (cohesionan al grupo), manipulados, posesivos; niños aislados: por riqueza o predominio del mundo interior, por temor al grupo, por autonomía, etc. Se aprecian y trabajan las variaciones sorprendentes en cuanto a capacidades y deseos respecto a la actuación ante el grupo general, el grupo reducido, la relación de pareja. Algunos objetivos particulares:
 - gran importancia a la superación del temor a actuar: actuación continua ante el grupo (situaciones concretas en cada sesión): modelos afectivo y didáctico;
 - alegría por el éxito: reflejando gestualidades espontáneas en ese sentido;
 - transmisión de ésta al grupo; reflejo: grupo acogedor;
 - cambio de estatus: por el cambio imagen; en alguna sesión, con trabajo directo amplio de dinámica de grupo como núcleo de la sesión;
 - estrategias: parejas, modelos, graduación diversa de objetivos (optable), imagen: en esto llego hasta aquí, pero tengo otras cosas...
 - atiende a los niños con necesidades especiales mediante estrategias propias, ante todo incardinadas en la dinámica del grupo;
 - se esfuerza en captar las diferencias, por capacidad o por déficit: en percibir la peculiaridad y asumirla;
 - ayudar y colaborar.

7.5.- Dimensión afectiva

- a) *Realismo afectivo*: el educador *choca* con vivencias afectivas profundas, con un mundo afectivo diferente y similar al mismo tiempo; con estados de ánimo tan profundos como cambiantes.

b) *Aspectos puntuales y práctica educativa:*

Se observa también en Lapierre y Aucouturier una «pan-afectividad», maximalización de la afectivo. Sirva alguna puntualización: ¿la dislexia, disortografía, etc., tienen su origen casi siempre en la dimensión afectiva? Quizá la relación no sea tan simple ni tan generalizada. No parece razonable asegurar la casi ausencia de dificultades neurológicas o funcionales. Además, actitudes reactivas ante esas deficiencias (quizá, por ejemplo, falta de atención o afecto, etc., del niño al adulto) han podido provocar una interacción afectiva menos satisfactoria; en el origen pudo haber una deficiencia objetiva en el niño (en la madre o en la interacción); no todo es relacional o afectivo. El déficit no es separable de la relación profunda. El síntoma es parte esencial del fondo de la historia afectiva, de la interafectividad.

- *En cuanto a la sexualidad:*

- Conviene eludir el término como significante de placer corporal o sensorial, y de traducirlo directamente por estos términos. Como tantos otros de origen psicoanalítico. Por los educadores mismos; y por la Inspección. Incluso el término «placer» ofrece dificultades. El Diseño Curricular de Cataluña, por ejemplo, en su redacción definitiva, lo ha cambiado por «gozo»; aparte de suprimir el término «inconsciente», que aparecía tangencialmente en la versión anterior, de conceptualizar los procesos de evolución más global y señaladamente afectivos («noción de identidad» como desarrollo de la personalidad), de modificar la primacía de los contenidos actitudinales, etc., etc., etc. El tema ha crecido en dificultad: hipersensibilización por los escándalos pedofílicos, presencia de niños de otras culturas y de otras religiones o de sectas, etc. La presencia de *la* maestra en las sesiones, si el psicomotricista es varón, es un escudo protector, aparte de ofrecer muchas otras ventajas. Y la unidad de criterios con el claustro, y sobre todo con el ciclo. Lo demás lo van haciendo los niños, pregoneros entusiastas y gozosos de lo vivido en la sesión.
- Se tienen presentes y se constatan algunas de las aportaciones de Freud sobre el niño «malo» en cuanto a «sexualidad»: curiosidad, visión, manipulación, experimentación, etc.; exhibicionismo, como sugestión o explícito; o por el otro lado, culpabilidad e inhibición. Se incentiva el placer corporal, la sensorialidad. Enlazando lo que surge: juegos de hospitales, etc., y lo programado. Para lo que surge: se prevén marcos claros que permitan sin culpabilidad todo lo razonablemente posible. Lo programado se une a «lo natural» (quitarse ropa cuando sudan, contacto corporal espontáneo, o exigido por las actividades propuestas, etc.); se asocia al conocimiento: ver, tocar, masajear, etc., en sí, en el otro; conocimiento que progresa, como la capacidad para acceder a la naturalidad del placer corporal, de lo distal a zonas centrales. Culminando el proceso anual en la última sesión, con harina (quizá también con agua, etc.).

- *Agresividad*: son observables expresiones del «niño malo» freudiano: cruel, destructor. La PMI no acepta la agresión real a personas u objetos, al tratarse del ámbito educativo; se pretende ser tan claro como no reactivo ante los

golpes inevitables al educador en el proceso de aprendizaje de la expresión simbólica de la agresividad. La agresión a otros niños no se admite; con tranquilidad y firmeza, y la flexibilidad que algunos casos requieren. Se fomenta, sí, en situaciones lúdicas, en su marco y modo, la agresividad de destrucción, por ejemplo, con papel y similares, y sobre todo, con la gomaespuma; y la defensa del propio espacio, objeto, amigo, opinión, palabra, etc.; y la conquista de un lugar y un papel adecuado en el grupo; y la autonomía e independencia... Tienen importancia y se fomentan situaciones y juegos de persecución, oposición, lucha, con amplio contacto corporal; mediante la tensión tónica, el gesto, la postura, la palabra, el grito, la broma. Siempre entre lo que surge y lo programado sistemáticamente.

- *Entrada a la escuela*: trabajo detallado en colaboración con los tutores de P3 al entrar en la escuela sobre aspectos afectivos básicos.

- *Placer de la motricidad y la seguridad en la motricidad* son el resultado de síntesis pretendido de todo el proceso educativo, en relación a la competencia personal de cada niño.

- *Se utiliza en cada sesión el modelo afectivo*: actuación para securizar al niño y para mejorar la imagen ante el grupo.

- *Se reflejan*: creatividad, conquistas, esfuerzo, competencia...

- *Gestualidad espontánea de vivencias afectivas positivas*: se refleja al grupo, y actúa por contagio afectivo: alegría ante la actuación positiva de un compañero, etc. (Ver aspectos de la dimensión relacional: 7.3).

Todo el trabajo afectivo surge de la motricidad y se realiza en ella.

7.6.- Dimensión fantasmática

a) *Realismo fantasmático*: el fantasma se manifiesta en cualquier tipo de motricidad: tónica, espontánea o de dominio y control; en la sesión y fuera de ella; acciones más triviales: presentar una caja, abrir un armario, etc. Es un *choque* para el educador.

b) *Aspectos puntuales*:

- Pero convendría ser cuidadosos y no generalizar cierto tipo de vivencias fantasmáticas: «si se impone al niño el silencio y la inmovilidad en el suelo, sobre todo con los ojos cerrados, se puede despertar en él un fantasma de muerte» (Lapierre y Aucouturier 1980, 74). La inmensa mayoría de niños disfruta de la relajación si se plantea adecuadamente: como situación deseada y placentera (tras el esfuerzo), si no se fuerza al que por excepción no quiere echarse, si se da opción de sentarse según el deseo personal, si se percibe el silencio como un requisito natural para no molestar a quienes quieren descansar, si se ha percibido en un modelo el placer y dominio de la pasividad corporal, si se experimentan como poder personal los latidos del corazón, el ritmo respiratorio, el calor, el recuerdo de la imagen que un día el sudor marcó en el suelo, si se espera la presencia receptiva del educador que deja sentir su mano o eleva levemente y deja caer una extremidad, o meramente contempla con agrado, etc. Una situación puede ser trágica,

angustiosa, fantasmática, o placentera y deseada, según la actitud del educador y su modo de plantear situaciones.

- Inflación fantasmática en cuanto a contenidos: «El balanceo sincrónico se establece fácilmente entre la mayoría de adultos y mucho más difícilmente entre los niños, a consecuencia de las tensiones agresivas vinculadas a la búsqueda de identidad que no les permiten aceptar una fusionalidad prolongada» (Lapierre y Aucouturier 1980, 92).
- *Proponer actividades es*, inconscientemente, penetración del deseo del adulto en el niño (Lapierre y Aucouturier 1980, 67). ¿O es una cuestión de marco conceptual? La penetración captativa ¿no dependerá más de la actitud afectiva del psicomotricista, sea relacionista o «instrumentalista»?
- *La casa*: de importancia capital, no aparece en ninguna de las alusiones de las descripciones de actividades de la sesión (sí un comentario sobre su evolución (Lapierre y Aucouturier 1980, 58).

c) *Actividad didáctica*:

- *La PMI traduce a actividades didácticas* lo que la observación de la realidad ha ido decantando: *Juegos persecución, oposición de diversos tipos; de desequilibrio, etc. Proyectar temores antes de la destrucción del castillo. Todo tipo de temores. Representación verbal (ver artículo citado).*
- *Atención a lo que surge en cada momento.*
- *Prevé en la actividad* producciones comunes y tiene preparado materiales, etc., para *muerte/matar, enfermedad, envejecer, comida*. No destacan Lapierre y Aucouturier, a no ser tangencialmente, y como peligro, como angustia a evitar, los juegos de muerte; y ni siquiera mencionan la centralidad del comer y beber en el niño. El niño se siente profundamente interesado y afectado por estos temas, presentes indefectiblemente en cada grupo; jugado con interés y placer por algunos, con temor lúdico por no pocos, y eludido o evitado por otros. El tratamiento es similar: expresión espontánea en la actividad espontánea, previendo espacios y rituales sencillos; trabajo programado (sesiones con telas, cuerdas, cuevas, etc.); rituales que acompañan a la cura, a la muerte y resurrección, etc. Temores: ruido, contacto, oscuridad, etc.

PMI:

- *En cada sesión se trabajan contenidos, objetivos y actividades globales y específicas sobre cada modalidad de movimiento y en él sobre cada dimensión de la persona. Con equilibrio entre esos aspectos.*
- *Para no perderse en el análisis*, se llega a síntesis de cada dimensión, y a la síntesis final, en tres apartados: *competencia*: nivel esperable para la edad; *placer*: en el ejercicio de cada dimensión; *seguridad*, como consecuencia, como poso, de la competencia y del placer.

V.- ELEMENTOS METODOLÓGICOS

En Lapierre y Aucouturier la metodología adquiere tal importancia que transmuta, convirtiéndose en contenido y en finalidad. «*La actividad motriz espontánea está en*

contacto directo con el inconsciente. Bajo este enfoque el «hacer cualquier cosa» toma un sentido, una significación, que es más una finalidad» (la cursiva es de los autores) (Lapierre y Aucouturier 1980, 11); en la actividad espontánea se busca siempre el placer de vivenciar el cuerpo y sus relaciones (nociones) (1977, 34); y es una condición necesaria para el diálogo auténtico (1980, 67).

Las concepciones sobre metodología en Lapierre y Aucouturier corren la misma suerte que otros temas: o todo o nada, sí o no, o esto o lo contrario, y el botón de muestra del equilibrio.

-*Desinterés por los métodos*: «Los problema de métodos son en realidad falsos problemas. Lo esencial es que el niño conserve, a nivel intelectual, la dinámica de su deseo de afirmación y que se ponga a su disposición el máximo de elementos propios para estimular ese deseo y para responder» (Lapierre y Aucouturier 1977, 123). «Las intenciones educativas son las que determinan el trabajo pedagógico auténtico y no los métodos, los procedimientos y las técnicas preestablecidas» (10).

- *Cultivo de métodos (técnicas)*: la «educación y terapia psicomotriz apelan a técnicas que son en esencia técnicas de comunicación no verbal» (Lapierre y Aucouturier 1980, 79). Situaciones con contenido simbólico, cuyo objetivo es la comunicación y la identidad, las fases de la comunicación, la relación tónica (80 y ss.).

- *Centralidad de los métodos o técnicas*: en su obra más «psicoanalítica», la importancia y el espacio que se dedican a describir esas técnicas es excepcional. Esas técnicas son: relación tónica, contacto corporal, zonas de contacto, inmovilidad larga, movilidad, desequilibrios recíprocos, balanceos y mecimientos, intensidad del contacto, abordaje corporal (Lapierre y Aucouturier 1980, 79-103). En la última obra de Aucouturier (1985), el capítulo más amplio, rico y específico se dedica a la tecnicidad. «La tecnicidad necesaria funda en gran medida la originalidad de la terapia psicomotriz» (213).

A continuación se tratan brevemente algunos aspectos que atañen a la metodología en Lapierre y Aucouturier.

1.- Directividad/espontaneidad

La directividad y la espontaneidad pueden considerarse como dos caras de un mismo tema: directividad, desde la vertiente del educador, y espontaneidad, atendiendo al niño. En realidad, la correspondencia antagónica no es simétrica; hay situaciones no espontáneas que no son directivas, y propuestas que parten del educador sin que por ello quiebren la espontaneidad del niño. Por ello, se analizan los dos conceptos separadamente. Subyace un problema terminológico, que se estudiará posteriormente.

1.1.- PMC y directividad/espontaneidad

Una cita de Vayer puede ambientar bien este tema: «El principio de autoridad ha imperado durante mucho tiempo en la educación, pues respetaba un cierto orden humano y daba tranquilidad, al menos al educador y a los padres. Por razones ampliamente analizadas por otros (G. Mendel 1969), este principio de autoridad que se traducía en la enseñanza por una directividad intensa, se ha tenido que batir en retirada ante la modificación del contexto social, buscándose actualmente reemplazarla por otras leyes propias para regir las relaciones adulto-niño. No parece que el resultado de estas investigaciones sea demasiado brillante, con lo que el educa-

dor flota actualmente entre dos polos: directividad y no directividad» (Vayer 1973, 181-182).

1.1.1.- Directividad:

- «El problema de la directividad o no directividad es un falso problema. De hecho se trata de la actitud del adulto frente al niño...» (Vayer 1985, 48; 1973, 186). «La actitud educativa no consiste en transmitir un saber y unas conductas, sino «en imaginar una situación psicosocial que incite al niño a descubrirlas por sí solo y a integrarlas en una obra verdaderamente original» (1985, 48-9); pero también en «hacer aceptar la inhibición y en ocasiones el rechazo de ciertos deseos».
- «La elección de la situación corresponde indudablemente al adulto», respetando la personalidad del niño; «pero la realización, por el contrario, es asunto del niño» (Vayer 1973, 185); sólo si el niño lo pide, el educador se ve «obligado a explicar o demostrar una situación» (185).
- Cierta autoridad es necesaria en toda educación; con los débiles profundos en el periodo preparatorio (primera fase, con ejercicios simples), al no existir el querer, hay que «inculcar al niño un hábito primordial: el niño no debe negar nunca nada al maestro, jamás le dirá no: hay que suprimir el «no puedo» del niño (Picq y Vayer 1977, 176). Algo similar se dice respecto a los débiles medios y ligeros (182). Después, una vez el niño está ya «amansado», «domesticado», se le pide solamente que se deje ir» (los entrecomillados son de los autores): con los éxitos y la seguridad surgirán el deseo y el querer (176). El educador al menos prepara la situación, porque el niño «no está habitualmente en condiciones de expresar sus necesidades profundas», y para «llevar o conducir al niño a aceptar ciertas restricciones a su acción, las cuales pueden aparecer como frustraciones» (Vayer 1973, 185).

1.1.2.- Espontaneidad.

Se puede percibir una gran diferencia entre principios esenciales explícitos, definitorios de la propia orientación psicomotriz; principios que no aparecen como tan importantes; principios que subyacen, se expliciten (no como importantes) o no. Quizá una frase de relleno, pero de gran importancia, como la comentada sobre espontaneidad y trabajo (Lapierre y Aucouturier 1977, 93), o la adscripción a una escuela, o la bibliografía que se maneja. Y lo que se refleja en la práctica psicomotriz.

a.- Principios generales, autodefinitorios:

- La psicocinética prevé «situaciones de juego libre en las cuales el niño puede expresarse y crear con toda espontaneidad» (Le Boulch 1981, 37).
- «Estimamos... que es indispensable suscitar la actividad espontánea del alumno, apoyándonos para ello en sus necesidades» (así tendrán interés) (Le Boulch 1981, 21); en función de esto, el educador elegirá los ejercicios de la sesión.
- La expresión espontánea «debe estar libre de toda traba, no interviniendo el educador más que para evitar una catástrofe con el material y los vestidos» (Vayer 1985, 141): el cuarto y último apartado del método psicocinético

«propone situaciones de juego libre en las cuales el niño puede expresarse y crear con total espontaneidad» (Le Boulch 1981, 37).

- Se parte de situaciones motrices problemáticas, de ejercicios-problema (Le Boulch 1981, 37-38; 46; 65), con el fin de desarrollar aptitudes básicas, no adiestramientos repetitivos (37). Se propone un objetivo o tarea motriz (situación problemática, situación a investigar): «vencer un obstáculo, lanzar una pelota, etc», sin especificar cómo realizarlo (54); el niño tantea experimentalmente, mediante ensayo/error (50), y consigue un ajuste muscular progresivo hasta dominar la praxia, y este tanteo es más importante que la obtención del objetivo, del automatismo (1); el educador no da soluciones, no acelera el proceso, sino que provee de situaciones adecuadas (49-51), observa la realización, deduce las causas del fracaso, incluye ejercicios globales según lo observado (68);
- Le Boulch lo llama «aprendizaje global», «de capital importancia hasta los 11-12 años, propio de niños, o de adultos que se encuentran frente a un problema que no comprenden suficientemente (Le Boulch 1981, 49). En él, «sólo es consciente el objetivo a alcanzar, mientras que la programación de las diferentes partes del movimiento tiene lugar a nivel infraconsciente» (49).
- No toda actividad ha de ser dirigida, programada ni aun sugerida... (Vayer 1985, 59);

b.- Limitaciones a la espontaneidad:

- Tras algunas sesiones, se pueden proponer modelos, formas de realizar el objetivo, etc., pero «es menester... evitar que el niño aprenda una determinada técnica de salto, por simple que esta sea» (Le Boulch 1981, 50-59).
- Se dice contra los adversarios de la pedagogía no autoritaria: no se ha de confundir pedagogía no autoritaria con «*laissez faire*». Hay grados diversos de no intervención: en la edad escolar, «a menudo... se limitará a no intervenir en la experiencia vivida por el alumno o grupo»; después, puede llegar «a la no intervención del maestro en el establecimiento del programa de trabajo, aunque conservando siempre su función de control» (Le Boulch 1981, 4).
- Se utilizan situaciones globales y situaciones simplificadas; si sólo se utilizan situaciones globales, aparecen lagunas (Le Boulch 1981, 37);
- No se ha de olvidar, pues, la expresión corporal que es espontánea (Vayer 1985, 58).
- La acción educativa debe ir precedida del análisis de la situación del niño; Vayer lo lleva a cabo mediante su Balance psicomotor (Vayer 1973, 178).
- En la primera infancia, la educación ha de partir de la experiencia global, pero sin olvidar los ejercicios tradicionales (simbolización, coordinación manual, etc.); obligan al niño a estabilizar su atención etc (Vayer 1985, 59).

c.- Postura de la PMI:

1. *Las formulaciones de la PMC* a favor de la no directividad y espontaneidad se matizan también a nivel de principios; y existe gran divergencia entre proclamas de espontaneidad y práctica educativa (según las sesiones que nos describen).
2. Junto a formulaciones de espontaneidad coexisten otras de directividad rígida.
3. El aprendizaje mediante planteamiento de problemas que se resuelven por tanteo, sin ayuda del educador, ha de completarse con el aprendizaje por imitación; el aprendizaje por modelos, el intuitivo, por comprensión directa, etc.;
4. El tanteo y el error no sólo es motriz, sino también mental; se aprende actuando, y también percibiendo actuaciones, por aprendizaje vicario.
5. El tanteo no se realiza en el vacío: lo percibe el grupo: produce una imagen, personal y grupal, seguridad o inseguridad, etc.
6. Se supedita todo al tanteo motriz, olvidando la totalidad de la persona. No sólo interesa la pureza del proceso cognitivo de tanteo/error, sino los procesos afectivos y relacionales, algunos de los cuales se cultivan mejor con otros procedimientos de aprendizaje.
7. Una leve indicación técnica del educador posibilita, con el éxito, la consecución de resultados afectivos y sociales importantes.
8. La creatividad se puede multiplicar percibiendo con más o menos frecuencia, creativities, partiendo de una situación común que el educador plantea. Con frecuencia las situaciones abiertas provocan la dictadura creacional de los más capaces, y la creciente inhibición de muchos.
9. Muchos niños requieren ayuda en el proceso, por menor capacidad que el grupo, por inseguridad, etc. Una ayuda oportuna desata, con frecuencia, un avance, o incluso un estallido de la autonomía personal.

En realidad la espontaneidad de que hablan se refiere a la elección de materiales escolares: tiza, etc., para realizar la representación espontánea, o de tener a su disposición sus juguetes o actividades (Vayer 1985, 141).

1.2.- PMA y directividad/espontaneidad

Quizá la espontaneidad/no-directividad pueda considerarse como el motor de la evolución en la obra de Lapierre y Aucouturier. Vistas como metodología esencial, son correlato práctico de una concepción pedagógica. En este sentido, más que metodología en su acepción más común, la no-directividad/espontaneidad tal como la conciben Lapierre y Aucouturier, expresa la vertiente práctica esencial de su concepción pedagógica. Puede entenderse también como principio metodológico, y aun como estrategia metodológica. La confusión de los tres planos provoca ambigüedades importantes.

La espontaneidad es una diferencia clave entre la Psicomotricidad y la llamada pedagogía tradicional, según Lapierre y Aucouturier. Al contrario que ésta, dicen Lapierre y Aucouturier, «nos esforzamos por adaptarnos al deseo del niño en el momento en

que se manifiesta» (Lapierre y Aucouturier 1977, 72). Conciben la espontaneidad, ante todo, como iniciativa del niño en la acción (Aucouturier y Lapierre 1977, 36), ante el educador que únicamente propone objetos, etc. y ayuda si se le solicita (Lapierre y Aucouturier 1977, 96).

La espontaneidad parece ser el último reducto del castillo de Lapierre y Aucouturier, el caparazón central del cangrejo que «va cediendo extremidades» para salvaguardarlo, dicen los «agudos» cronistas de documentales sobre la naturaleza. V. Arnaiz (1995) había expresado un sensato y moderado criterio sobre el peligro de dejar al niño en soledad ante el auge del constructivismo (79 y ss.); y posteriormente una reverencial pregunta sobre si no sería posible analizar al niño, también, desde otro punto de vista que no fuera el emocional e imaginario (102). La reacción de Aucouturier es viva. La respuesta breve a esta reacción se halla en «Reflexiones finales» (1).

- a) *Importancia de la situación motriz espontánea*: enuncian el principio general de «nuestra actuación tanto pedagógica como terapéutica: Dejar la iniciativa al niño... y entrar luego en su juego...» (Aucouturier y Lapierre 1977, 35-36); «sólo esa actitud del educador posibilita la expresión auténtica, libre y espontánea» (Lapierre y Aucouturier 1977, 96); sólo ella es el motor de la evolución psicomotriz del niño (20 y ss.), con efectos básicos, expresados en clave psicoanalítica (23-25); sólo ella permite trabajar con gusto dinamismo y alegría (96). Contiene las vivencias emocionales «en su estado más puro»... «determinadas todas por la búsqueda del placer» (34); y es condición, la primera condición, para el diálogo auténtico adulto/niño («el niño es liberado del deseo de penetración del adulto») (1980, 67). La actividad espontánea es acceso directo al inconsciente; «La actividad motriz espontánea está en contacto directo con el inconsciente. Bajo este enfoque el *hacer cualquier cosa* toma un sentido, una significación, que es más una finalidad» (la cursiva es de los autores) (11);

Se produce, pues, una transmutación de la espontaneidad en contenido psicomotriz. La metodología, así, se ha convertido en contenido esencial de la Psicomotricidad (contiene la emocionalidad más pura, condiciona el diálogo, etc.), al mismo tiempo que es vertiente práctica esencial del núcleo de una concepción pedagógica y terapéutica.

- b) *Evolución respecto a la espontaneidad*:

El crescendo en cuanto a la espontaneidad es claro a lo largo de la producción de Lapierre y Aucouturier:

- se parte de una situación motriz, si es posible espontánea (Lapierre y Aucouturier 1977b, 16);
- pocas páginas después se dice que la actividad cognitiva «va siempre precedida de una fase de actividad motriz espontánea» (27);
- el proceso de diferenciación de la PMC se basa en «una armoniosa conjunción entre los deseos del niño y las intervenciones del especialista»... «intervención sutil que se articula sobre la actividad espontánea del niño». Aún dentro de la temática nocional piagetiana, «proponen otro proceso, basado en la acción motriz, en la acción corporal y espontáneamente

- vivida» (Lapierre y Aucouturier 1977, 8; 33; Aucouturier y otros 1985, 20).
- el cambio radical que supone «Bruno» se basa, metodológica-mente, junto a partir de lo positivo que hay en el niño, a la comunicación, y a la imitación gestual, a «un principio más general que guía así mismo nuestra actuación tanto pedagógica como terapéutica: dejar la iniciativa al niño, dejarle expresar espontáneamente su deseo y entrar luego...» (Lapierre y Aucouturier 1977, 36). Los educadores «no imponen nada, no proponen ninguna actividad y ponen su cuerpo a su alcance, en el suelo» (Lapierre y Lapierre 1982, 37).
 - Hay dos fases en la metodología de la PMA: actividad espontánea del niño, seguida de la acción del educador. Aparece ya en «Contrastes», dice el mismo Aucouturier (Aucouturier y otros 1985, 20; Lapierre y Aucouturier 1977b, 4). «El terapeuta es la ley», dirá Aucouturier en su última obra: ley como seguridad y permanencia (Aucouturier y otros 1985, 48); «ley/seguridad/orden»: como continente (junto a la empatía tónica y a la compañía simbólica) (50). Prosigue en «Bruno»: «En principio es Bruno el que *manda* y Bernard imita; pero Bernard opta ahora por tomar él la iniciativa», etc. (Aucouturier y Lapierre 1977, 67). Y en «Simbología del movimiento» se reafirman: existen dos fases: fase de no directividad (de espontaneidad, afectiva), alternando con otra directiva (racionalidad, expresión verbal, gráfica, intelectual) (Lapierre y Aucouturier 1977, 22-30). En «El Cuerpo y el inconsciente»: hay una actividad espontánea sin consignas ni prohibiciones (retiro del educador, pérdida de poder, de autoridad institucional), y una acción del educador con autoridad conferida por el grupo (1980, 11-12). Y en «La práctica psicomotriz» se integran el «hecho de que el punto de partida sea siempre el actuar del niño» y «la manipulación de las producciones» del niño (Aucouturier y otros 1985, 48), «en función de nuestro proyecto» (47).
 - No falta la postura matizada: existe una diferencia respecto a la iniciativa en educación y en terapia: el educador «debe situarse *detrás* del deseo del niño, en el sentido de seguirle y ayudarle a expresarse, pero al mismo tiempo *delante* en el sentido en que él sabe hacia dónde quiere conducir ese deseo. En terapia, por el contrario, el terapeuta no tiene saber para transmitir, no tiene nada que enseñar. Se sitúa por tanto siempre *detrás* del deseo del niño, para ayudarle a afirmarse y tomar conciencia» (Aucouturier y Lapierre 1977, 99). El párrafo implica una concepción reduccionista, *inadecuada*, de educación: Pedagogía como transmisión de saberes, aunque no sean solo cognitivos (por cierto, en contradicción con la pedagogía del deseo que preconizan en el párrafo siguiente). La práctica «terapéutica» de Aucouturier contradice el principio enunciado, al menos cuando la afección psíquica cursa con grave dificultad funcional (Aucouturier y otros 1985, 174-179); pero indica con claridad una frontera nociónal entre educación y terapia y un principio que cuadra bien con la espontaneidad. A más alteración menos totalidad, y más iniciativa del psicomotricista.

c) *Dispersión nocional respecto a la directividad:*

Junto a la recta ascendente respecto la espontaneidad, de puede percibir una línea sinuosa; y también un descenso desde las cimas de la no directividad hasta las fallas oceánicas de una directividad intensa, sin faltar las regiones ambiguas, que no son una cosa ni la otra.

- *No a la directividad:* y para ello el educador ha de cumplir ciertos requisitos: «ausencia de ideas pedagógicas preconcebidas»; acaso proponer, pero sin imponer (Lapierre y Aucouturier 1977, 126); «de todas las maneras, debe esperar a ser solicitado por la acción para responder con la acción» (1980, 68); ser uno más del grupo, recibiendo la autoridad por parte del grupo, no de la institución (11-12). Compaginar escucha y una dirección determinada. Dirigir únicamente en el sentido de «reinsertar al niño en una dinámica de vida» (Aucouturier y otros 1985, 48).
- *Se respetan los límites del niño* en cuanto a cercanía, contacto mirada, aislamiento, etc. No fuerzan la relación, dan tiempo (Lapierre y Lapierre 1982, 76; 82; 93; etc.).
- *Proclamas maravillosas:* hacia una creatividad sin fronteras, la libre expresión de las pulsiones a nivel imaginario, el desarrollo libre de la comunicación (Lapierre y Aucouturier 1977, 21).
- *Directividad vergonzante:* tienen proyectos «flotantes» en la actividad espontánea (Lapierre y Aucouturier 1977, 72); pueden «Acaso también proponer búsquedas, pero siempre sin imponerlas. . .» (126).
- *Ambivalencia/contradicción* de juicios sobre la directividad de su «Psicomotricidad»: la proclaman como no directiva (se parte siempre de la acción del niño), y al mismo tiempo es hiperdirectiva (manipulación de sus producciones) (Aucouturier y otros 1985, 48). Y el juego de palabras: la iniciativa del educador va delante y detrás del niño al mismo tiempo (Aucouturier y Lapierre 1977, 99).
- *Cántico a la directividad:* «Alguien hablará probablemente de manipulación» y ¿por qué no? ¿Existen otros medios, en un último análisis, de actuar efectivamente en un ser humano que no sean la directividad o la manipulación? Y la «no-directividad ¿no es en sí misma una manipulación toda vez que se propone inducir ciertos tipos de comportamiento?» (Lapierre y Aucouturier 1980, 111).
- *Terminología y actuación duramente directiva:* hablan de: *modificar:* los ritmos y tonalidades musicales (Lapierre y Aucouturier 1980, 140); *utilizar* situaciones (80); *imponer* la frustración (116); *manipular:* el grupo (140), las producciones del niño (Aucouturier y otros 1985, 166), la agresividad (198), los espacios (87), las referencias espaciotemporales (239); la sala es «un lugar de manipulación» del niño a cargo del psicomotricista (166); *crear:* situaciones opuestas (53), una dimensión sensomotriz arcaica (179). Fuerzan la relación fusional (1982): Anne incita a Patricio, con su ejemplo, para que agreda a André; las educadoras agreden al niño para que busque refugio en André (82), «André fuerza la relación imponiéndole su presencia» (arrincona con su cuerpo

a Magali que la elude con ahínco (82), André invade el espacio del niño desde el primer día (90). El psicomotricista *hace evolucionar* las situaciones (Aucouturier y otros 1985, 93; 179); *hace estallar la demanda* (167); *ihace nacer!* el deseo y el placer del movimiento (187); *controla*: la contención implica control, el descontrol del grupo es un gran fallo (93; 94; 97). (¡Al mismo tiempo dice que hay que evitar la trampa de la manipulación sutil! [1985, 91]).

- *Noción equilibrada*: hablando de actividad libre dicen: «se trata de libertad aparente, de falsa libertad» (Lapierre y Aucouturier 1977, 21); el niño obra espontáneamente, pero se dirige al responder selectivamente, y de modos diversos (Aucouturier y otros 1985, 47-48). Se han de evitar tres trampas: la directividad, la manipulación sutil, la no intervención («dejar hacer») (Aucouturier y otros 1985, 91). Hay que alternar fases de no directividad con propuestas del educador; tras la espontaneidad, el educador orienta sus investigaciones y se desemboca en la representación: verbal, gráfica e intelectual (Lapierre y Aucouturier 1977, 23-25; 30).
- *Integración nocional*, en la «preceptiva» posición equilibrada: se busca la «armoniosa conjunción entre los deseos del niño y las intenciones del especialista» (Aucouturier y otros, 1985, 20); «No creemos en absoluto en la ausencia total de directividad, así como tampoco en la directividad total, sino en una alternancia complementaria» (Lapierre y Aucouturier 1977, 23).

Parece claro, pues, que:

- La espontaneidad es un elemento nuclear en la PMA.
- Desde la posición equilibrada (alternancia en la dirección), hasta los extremos en cuanto a espontaneidad y expresiones de directividad: todo cabe en las opiniones de Lapierre y Aucouturier sobre directividad/espontaneidad.

1.3.- PMI y directividad/espontaneidad

1.3.1.-Similitud proposicional sobre metodología entre PMA Y PMC

Se pueden percibir semejanzas llamativas entre PMA y PMC.

- El problema de la directividad es un falso problema (Vayer 1985, 48; 1973, 186); «los problemas de métodos son falsos problemas» (Lapierre y Aucouturier 1977, 127).
- Se ha de actuar sobre la situación, no sobre el niño (Vayer 1985, 48-49; 1983, 185); Idem Lapierre y Aucouturier (Aucouturier y otros 1985, 28). Es la línea divisoria entre Psicomotricidad y Educación Física.
- Debe darse una espontaneidad libre de toda traba, excepto catástrofe (Vayer 1985, 141). Idem Lapierre y Aucouturier.
- El educador debe esperar a que el niño le solicite para actuar (Vayer 1973, 185; Lapierre y Aucouturier 1980, 8).

- Ni directividad total ni ausencia total de directividad (Lapierre y Aucouturier 1977, 23); similar en PMC.
- *Programa: limitaciones o liquidación del programa*: se rechaza la programación tradicional (Picq y Vayer 1977, 12), a favor de un programa paidocéntrico (Vayer 1973, 179). Antiprogramación (Lapierre y Aucouturier 1977, 99; Aucouturier y Lapierre 1977, 83).
- *Ejercicio*: a) *PMC*: desde el *antiejercicio* (Vayer 1973, 111; 176); hasta la defensa del ejercicio metódico (Picq y Vayer 1977, 269; Le Boulch 1966, 34). b) *PMA*: rechazo de todo ejercicio, pero amplísima panoplia de ejercicios en la práctica.

Hay acuerdo en: a) rechazar la progresividad de los ejercicios (Picq y Vayer 1977, 12; Lapierre y Aucouturier 1977, 83); b) rechazar la preprogramación de las actividades (Picq y Vayer 1977, 12; Lapierre y Aucouturier 1977, 99). Divergencia: en el rechazo radical de toda programación (46; 99); c) se practica la progresividad (1980; 94); idem la PMC.

1.3.2.- Tarea inicial: terminología

Ante tanta confusión, habría que empezar por realizar un esfuerzo de clarificación terminológica. E intentar un acuerdo básico entre psicomotricistas sobre terminología básica.

Conviene deslindar las significaciones en los términos más comunes y vidriosos en el campo de la Psicomotricidad, también en el tema de la metodología, en concreto respecto al binomio espontaneidad/directividad. Propongo distinguir, en primer lugar, entre espontaneidad, libertad y directividad; de aquí surgirán aclaraciones sobre otras antinomias confusas: directividad y obligación, normatividad y directividad, dirección y coacción, obligatoriedad y displacer, espontaneidad y placer, espontaneidad y deseo etc. Cada uno de estos conceptos puede recaer sobre el marco o escenario de la sesión, sobre los objetos y sobre las actividades, etc.; también sobre las personas, pero este aspecto habría que detallarlo más que lo permitido en este artículo. También conviene diferenciar el tiempo que precede a la sesión, el comienzo de la sesión, durante la sesión y lo que sigue a la sesión.

a.- Espontaneidad: opción o actividad que surge en el niño sin coacción exterior, con el mínimo condicionamiento, aunque siempre estará presente el medio condicionante, humano o físico; la *iniciativa* es del niño, y versa sobre una posibilidad abierta de raíz (con sólo las limitaciones inevitables). Puede ser:

- espontaneidad primaria: en un marco relativamente no programado, sin un objetivo o finalidad externos al deseo inmediato del niño, al mero placer motor; en el patio, por ejemplo, en la naturaleza, en un parque, en donde además de los objetos inmuebles, hay espacio para otras actividades;
- espontaneidad secundaria: en un marco que prepara el educador, para conseguir unos objetivos;
- espontaneidad no inducida verbalmente/inducida verbalmente;
- espontaneidad como expresión de un deseo inmediato (placer sensoriomotriz), o como deseo de ser mayor, como competitividad, ser el primero o el más hábil, etc. (placer de dominio o control);

- espontaneidad agradable o desagradable: existen actividades espontáneas sobre contenidos desagradables (caso Juanito, de Freud). No conviene eludir la diferenciación entre lo agradable y lo espontáneo).

b.- Libertad: convendría reservar el término para el ámbito de la decisión, de la elección: posibilidad real de hacer o no hacer, hacer una cosa o hacer otra (sentido clásico del término). Generalmente se entiende que precede la consciencia. *Modalidades:* libertad sobre la elección de un objeto, actividad, o compañía, etc.; o sobre varios; sobre el marco de la sesión, en alguno o todos de sus tiempos, etc.

En todo caso, no se ha de confundir libertad con espontaneidad. Puede ser perfectamente libre una actividad no espontánea, y no libre una actividad espontánea (matar en un borracho). El tema no es menor. *Asimilar espontaneidad a libertad equivale a reducir todo a lo espontáneo.* Es la reactividad. De la educación como sólo voluntad/libertad/control a la educación como sólo espontaneidad/deseo/placer sensoriomotor (inmediato).

c.- Obligatoriedad/impositividad:

Imposibilidad de no realizar o realizar de otra manera lo que se ordena, o de no realizar lo que se desea:

- en sentido fuerte: obligar cuando el niño no quiere o se opone; acepción sentida casi universalmente como peyorativa en educación;
- en sentido atenuado: no dar opción, de hecho, a hacer lo que desea el niño: no contemplar su actividad, sus procesos de búsqueda, su deseo etc.;
- sobre una acción o sobre varias;
- directa o indirecta; mediante la palabra, el marco, el objeto, el espacio, la estructura de la sesión, la elección de contenidos o de los organizadores de la sesión, la actitud del educador (el niño sabe por experiencia que...), o su asertividad, etc.;
- al comienzo de la sesión, durante toda ella, o posteriormente.

Graduación de la no obligatoriedad: en dirección ascendente: no obligar contra el deseo; proponer; permitir la actividad autónoma y autoconstructiva del niño; incentivarla; permitir el deseo inmediato (sensomotor, etc. del niño); recogerlo e incentivarlo; permitir la trasgresión, fomentarla.

d.- Propositividad/optatividad:

Son dos caras de una misma realidad: parte del educador, por parte del niño.

Lo contrario a la obligación es la opción: la capacidad de decidir, de rechazar; lo contrario a la imposición, es la propuesta. Posibilidad real de realizar o no un proyecto, una propuesta: de realizar una acción, utilizar un objeto, dominar un espacio, etc., o no hacerlo. Sólo tiene sentido si realmente el niño sabe por experiencia que puede no aceptar sin consecuencias negativas lo propuesto, y si el educador asume la respuesta. El educador está a la escucha, con sinceridad, de la respuesta del niño, y condiciona su propuesta a esa respuesta, sin olvidar sus propias intenciones/objetivos. La *iniciativa* en la propuesta es del educador; el niño puede decidir sí o no, o pedir otra posibilidad. La propuesta limita, de entrada, la elección (la elección de otra posibilidad) Pero está abierta a que no sea elegida.

Puede ser:

- *verbal*: mediante una afirmación o una pregunta. *La pregunta*, si no es meramente estratégica, es el vehículo esencial de la propositividad; transforma el sentido de la educación;
- *no verbal*: mediante el gesto, la acción, la actitud, un objeto, un espacio etc;
- *sobre una o varias posibilidades*. Para que se de propositividad sobre una sola posibilidad el niño ha de saber que puede rechazar la propuesta sin consecuencias negativas.

La respuesta del niño de educación infantil a la propuesta del educador será, ante todo, gestual, actitudinal; expresión de agrado, placer, interés, etc., o sus contrarios.

La propositividad da una salida al atolladero directividad/no directividad. No permite la primera iniciativa (temporalmente), pero sí una iniciativa real

e.- Desiderabilidad:

Cualidad de una propuesta o afirmación (orden) que responde al deseo del niño; sea deseo de expresión, (satisfacción inmediata), sea deseo de crecimiento o de control (esfuerzo, peligro, constancia).

g.- Permisividad:

No oposición del educador a los que sobrepasa algún límite que se estima razonable: según criterios sociales, éticos, psicológicos, pedagógicos, etc.

h.- Enmascaramiento/claridad:

Bajo una apariencia, para la percepción del niño, se oculta otra realidad. En la primera parte de las sesiones de Lapierre y Aucouturier, el niño percibe que hace lo que quiere, que es espontáneo, y no puede caer en la cuenta de que está siguiendo el proyecto del educador. El educador, o la actividad, en cambio serán claros, cuando no se oculta la intención con la apariencia (propuestas del educador en PMI).

i.- Placer («agradabilidad»):

Es el efecto que produce una actividad, situación etc., por sus contenidos, por quien los propone o por el modo como los propone, por quien lo tiene que realizar, etc.

Tiene interés particular, ante la PMA, reflexionar sobre este punto; y Lapierre/Aucouturier insisten en que la directividad produce con frecuencia displacer y rompe la relación. Puede haber imposiciones que gustan, que producen placer, que favorecen la relación. Impositividad y displacer no son sinónimos ni coinciden.

1.3.3.- Naturaleza de la directividad/espontaneidad

Subyace el concepto de Pedagogía, de niño, de ser humano etc.; se estudió en el primer artículo sobre Lapierre y Aucouturier. Conviene acercarse a este tema. En el ámbito educativo la directividad es un atributo negativo; viene a equivaler a obligatoriedad, imposición, dominio del educador, sofocamiento de la iniciativa etc.; suscita rechazo, frente a la espontaneidad/libertad, valoradas altamente; y se asocia a educación rancia, caduca.

¿Qué es la espontaneidad en el ser humano? ¿Es posible? ¿En qué sentido?

- a) *Imposición del programa*: el niño, al llegar a la escuela, se encuentra con el sistema educativo, enmarcado en una ideología, y concretado en el programa. El programa existe siempre. Los paidocéntricos, relacionistas, naturalistas pedagógicos, califican su programa de interno al niño (según sus necesidades, en pos de la libertad, creatividad, autonomía, espontaneidad, disfrute); y frente a él, el programa magistocéntrico es calificado como externo al niño (que busca la disciplina, el control, la renuncia, dirigista, coactivo).

En realidad, si somos positivos, el educador impone lo que cree ser el programa del niño desde «dentro» de él: pero sólo puede hacerlo en función de lo que cree son los intereses y necesidades del niño. Y si lo miramos desde el otro lado, el educador siempre impone su programa desde fuera: siempre actúa con unas finalidades, con unos objetivos, siguiendo unas fases, con unos procedimientos. Se diga con franqueza: «dirigir a», o se utilicen rodeos y apaños: ayudar a autoconstruirse, retirarse, anular la autoridad institucional para incardinarla en el seno del grupo, etc.

Lo decisivo es clarificar cuáles son los intereses y necesidades del niño, cómo es el niño. Lo demás, la metodología, es consecuencia de esa definición de intereses y necesidades del niño. La sola espontaneidad o la sola directividad, o la prevalencia marcada de una sobre otra se apartará de las necesidades del niño, según la pedagogía de la integración.

El punto central es, pues, contemplar y trabajar sobre el conjunto de necesidades del niño, sobre cada una de ellas; desde dentro: según las necesidades individuales; y desde fuera, según los requisitos sociales. Ni el magistocentrismo ni el paidocentrismo lo hace.

- b) *Previamente*, informando el programa, hay que analizar la concepción pedagógica: *pedagogía como dúcere o como edúcere*: invalidez o autoconstrucción del niño. El niño se verá sometido a una de esas dos concepciones de la educación. Ambas perspectivas deben ser completadas.
- c) *Informando la concepción del programa, la concepción social de la educación*: educación para desarrollar al máximo las dimensiones de la persona (personalismos pedagógicos), o para transformar la sociedad (socialismos pedagógicos). En el centro la educación clásica griega, que trataba de conjugar ambos aspectos.
- d) *Como telón conceptual de fondo, la Antropología, la Filosofía, la Axiología*: el concepto de niño, de ser humano, de sociedad, el sentido de la vida. El educador reflexivo se impone la tarea de analizar la realidad como tarea continuada; o más bien, al encontrarse con ella, tiene la necesidad de cuestionarse, de preguntarse; reflexiona sobre los dogmas sociales, los valores vigentes, fuera de los cuales se encuentran las tinieblas exteriores; y trata de no aclimatarse a la mentalidad difusa, acrítica, de esa especie de semi-inconsciente social. A limitar en el máximo grado posible, los apriorismos sobre el programa del niño y el programa del educador. Sobre los intereses y las necesidades del niño.
- e) La espontaneidad es *una cuestión de límites*. *Garatzi*: mi sobrinita de tres años, lo tiene claro: «me gusta jugar sola, porque así todos los juguetes son para mí». Siempre los límites. La espontaneidad acaba en las murallas de la

disponibilidad limitada: de objetos, de espacio, del tiempo; sobre todo en el búnquer de cada sujeto, en su centralidad. En la contradicción de ser centro entre tantos centros como personas. En no poder, en absoluto, ser centro. No todo está a mi disposición para poder ser espontáneo; ni todo me es ajeno como para consagrarme al sólo control.

- f) *En otra dirección: la idiosincrasia de la persona* determinará en gran manera la naturaleza de la educación. Lapierre y Aucouturier, en su momento de equilibrio, aceptan la alternancia de no directividad y directividad «a condición de que la directividad tenga como único objetivo la autonomía... es decir, la no directividad. Todo está relacionado con la autenticidad de la persona» (Aucouturier y Lapierre 1977, 23). Ni más ni menos: y esa autenticidad que pone en juego toda la persona, y más directamente la dimensión afectivo-fantasmática, no está unida a uno u otro sistema pedagógico o psicológico, ni a los diversos tipos de psicomotricidad o a sus metodologías respectivas; es criatura del cruce entre idiosincrasia y biografía personal.
- g) *Más allá, en el seno de la especie*, existe una dirección y una directividad en todo aquello a lo que el ser humano está llamado a ser. No se elige la especie, ni el tiempo de aparición en ella; ni, como consecuencia, el largo proceso de maduración motriz postparto; ni la bipedestación, o el modo de desplazarse, o los umbrales sensoriales; ni el largo proceso de racionalización o el itinerario hacia la libertad; ni el proceso de socialización y maduración afectiva; ni, en origen, el ámbito cultural, la nación o la familia; ni el idioma o la posición social o el nivel económico.

Ni la dirección de la especie en cada uno de esos aspectos, ni la directividad que de ello se deriva necesariamente, son optables en la educación psicomotriz ni en ningún tipo de educación.

- h) *Jerarquía de necesidades y valores*. Si existe de por medio una necesidad, o el placer (funcionalismo, naturalismo), ¿ya no hay directividad? Previamente habría que aclarar: si en la realidad del ser humano esas necesidades están organizadas armónicamente, o por el contrario son de naturaleza diferente y contrapuesta, como reflejan las religiones y filosofías básicas, el sentido común, y el mismo Freud en la segunda fase de su producción. Y si existe una jerarquía de necesidades y valores, si ésta radicada en la misma naturaleza del ser humano. Y descubrir esa jerarquía de valores. Si el placer es criterio máximo, y qué tipo de placer. Cuestiones de índole filosófica, indisociables de la educación, y en concreto del binomio directividad/espontaneidad.

¿Qué campo queda al niño para la espontaneidad? La peculiaridad en la obligación. El estilo propio en la evolución según los planos de la especie; la modalidad de la realización ontogenética. Apenas nada peculiar como producción exterior, todo como realización personal. Por diversos caminos se llega a uno de los puntos universales de confluencia: *el misterio del sujeto*; el misterio de ser centro universal, perceptible con fuerza en el niño de educación infantil (y sin duda antes). Los infinitos modos de realizar, de «crear», la especie.

Se puede concluir sobre la directividad/espontaneidad que:

1. La dirección es inevitable para llegar a ser humano.

2. Que lo natural en el ser humano es también una jerarquía de valores.
3. Que la jerarquía de valores implica una organización, no una sofocación, en la axiología que se acepta. Y/o una sublimación.
4. El seguimiento de la dirección de la especie en todos los procesos de humanización es condición imprescindible para un desarrollo adecuado del individuo; para su felicidad. Y para su condición de ser sujeto activo de cambio, cultural y social.
5. Que esa dirección de la especie, dada su naturaleza racional y libre, requiere ser descubierta y aceptada.
6. Que la dirección en el sentido que marca la especie obliga también al educador.
7. Que al educador le compete, como protagonista, poner todos los medios para que esa dirección de la especie y su descubrimiento y aceptación por parte del niño se realicen del mejor modo posible.
8. Que la indefinición e inestabilidad filosófica actuales, no libera al educador de optar; que optar le es inevitable; que siempre opta por una filosofía, y una axiología más o menos conscientemente.
9. Que la «filosofía» de la espontaneidad, de la libertad, pide expresar deseos, pulsiones. ¿Para dominarlos, como Freud? ¿Cómo dice Aucouturier? También para dominarlos, por el influjo de la voluntad, de la razón.
10. Que seguir la dirección de la especie implica, según una de las posibles filosofías de la vida, desarrollar procesos y valores en un doble sentido: de racionalización y liberación; de sensibilización y vivencia de placer, y de jerarquía de valores; de libertad y de integración social; de dominio y control, y de espontaneidad y disfrute inmediato.
11. Que el desarrollo adecuado del niño en la especie, según esa ideología, requiere un equilibrio entre esos dos tipos de valores; y por lo tanto, el desarrollo equilibrado de todas las dimensiones de la persona.

A no ser en el ámbito de estricta observancia de cada escuela psicológica o pedagógica, los criterios expresados en los apartados anteriores, no ofrecerán lugar a divergencias considerables. La práctica educativa es la que deja en evidencia las diferencias. En ella, se privilegian y olvidan diversas dimensiones de la persona, sin que el equilibrio parezca tarea fácil. Precisamente en la práctica educativa la PMI observa:

- Que el niño tiene necesidad, y deseo, de ambos tipos de procesos, valores y actividades, y obtiene placer de ambos; que, a su modo, corrige a educadores y corrientes educativas que inciden en sólo uno de ellos; pero que no es inocua la unidireccionalidad del educador.
- Que la educación ha de proporcionar al niño posibilidades para responder a ambos tipos de necesidades, deseos y procesos, intentando un equilibrio entre ellos.
- Que partir de la acción del niño para pasar a la iniciativa del educador, o viceversa, es una cuestión metodológica. Que los caminos y medios son

muy diversos. Que en ese ámbito de caminos y de medios, se exige la adecuación y la eficacia en orden a conseguir lo que se propone. Que en este sentido, a diferencia de la Psicomotricidad de Lapierre y Aucouturier:

- lo esencial es que haya situaciones, actividades y objetivos mediante los que se trabajen tanto el control como el placer;
- que partir siempre del deseo del niño es una mera opción metodológica; que no posee efectos mágicos, ni es condición única para una relación adecuada, etc.;
- que ni siquiera parece la mejor opción metodológica. Partir alternativamente de la propuesta del niño y de la del educador parece promover mejor el equilibrio entre el deseo de placer y el de crecer; y refleja mejor la realidad de la vida, permitiendo cultivar actitudes de creatividad y de seguimiento, ambas esenciales para la realidad de la vida;
- que ese cruce de iniciativas en la acción, lejos de empobrecer la relación y la creatividad, las enriquecen;

12. Que un marco, una actividad, una situación, impuestos, propuestos o espontáneos tanto agradables como desagradables, generadores de placer o displacer, son opciones igualmente válidas si se equilibran adecuadamente. En este sentido:
 - a) espontáneo no es sinónimo de placentero, ni de libre;
 - b) partir siempre de la actividad del niño (Aucouturier) en modo alguno es espontaneidad en el marco impuesto de los tres espacios. Es una actividad agradable, no espontánea;
 - c) que lo agradable o desagradable, el placer o el displacer no es unívoco; depende de qué dimensión de la persona se está hablando;
 - d) que partir de la actividad del niño (mal llamada espontánea o libre), para pasar a la manipulación y al proyecto del educador es tan directivo como el proceso inverso. Más coactivo, y menos propulsor de la autonomía, por el placer/condicionamiento inicial que implica;
 - e) que la competencia en directividad es cerrada entre quienes lo dirigen todo desde el principio y quienes parten de la espontaneidad para posteriormente dirigir con más eficacia.
13. Que desde el punto de vista de lo producido, de lo vertido hacia el exterior, la espontaneidad viene a ser una forma de vivir la obligación; una manera de concretar la dirección impuesta. Y que desde la vertiente personal, la espontaneidad es un modo de ser que abre las puertas a la creatividad.
14. *En cuanto al educador:* el deseo del adulto en modo alguno se suprime por partir de la acción del niño. Se expresa de otra forma, enmascarada y más eficaz: de por sí no menos captativa ni agresiva. La agresividad y captatividad no van ligadas ni al espontaneísmo ni al dirigismo.

2.- Programación

2.1.- En la PMC

La programación es una consecuencia connatural a su concepción pedagógica real. Y con la programación, la clasificación y la progresión de objetivos y actividades (Picq/Vayer, Le Boulch, Vayer); el temario explícito (Picq y Vayer 1977, 212-215; Le Boulch 1966, 92-96). Sin embargo la PMC preconiza para la Psicomotricidad una programación diferente:

- *rechaza el modo de concebir el programa* de reeducación basado en «la tradicional progresión de ejercicios» (Picq y Vayer 1977, 12); el programa es sólo una guía (216); no es rígido, y se adapta a las necesidades del niño (Le Boulch 1966. 12)
- *La programación tradicional es reemplazada* «por una programación realizada en función de los objetivos a alcanzar en períodos determinados» (Picq y Vayer 1977, 12), y adaptada al grupo (Le Boulch 1981, 12). En la programación tradicional se predetermina «lo que se va a hacer y el orden en que se va a hacer». Su ventaja: claridad, seguridad, etc.; su peligro: que el educador quede «prisionero de un sistema estéril ... ya que no tiene en cuenta al niño» (Vayer 1973, 179). En cambio, «la educación psicomotriz debe ser pensada en términos de programas en los que no son las situaciones de ejercicios las determinadas de antemano, sino las metas a conseguir» (Vayer 1973, 179). No obstante, el educador «deja constancia de sus objetivos e intereses», aunque recordando que los ejercicios son sólo un medio para conseguir las intenciones educativas.

En este tipo de programa (psicomotor), *es el educador quien se adapta* al niño continuamente (en función de los objetivos); en el programa de ejercicios, de progresión de ejercicios (tradicional), es el niño el que debe adaptarse» (Vayer 1973, 179).

- *Aceptación de la programación*: Picq y Vayer concretan dos programas anuales como conjunto de contenidos para cada mes respecto a siete tipos de contenidos (1977, 212-215). Le Boulch propone un programa para niños de 6 a 12 (1966, 37). Vayer (1973; 1977), para concretar su programación, se remite a Picq y Vayer.
- *Inversión de la espontaneidad en la programación*: «El único medio de adaptar la enseñanza a las necesidades del niño o del grupo de niños... consiste en *programar*, es decir en definir unos objetivos razonables a alcanzar en períodos definidos» (Picq y Vayer 1977, 211).

2.2.- En la PMA

El concepto de programa en Lapierre y Aucouturier presenta las contradicciones habituales:

- *No a la programación*. Para Lapierre y Aucouturier, el programa es el gran obstáculo a soslayar; «esta falta de programación de las actividades es el principio general y esencial de todo nuestro trabajo» (Lapierre y Aucouturier 1977, 99); el tener un esquema orientativo «no puede constituir en ningún caso una programación» (46; 15). «Queremos salir de estas nociones de *pro-*

gresión y de programación, que no tienen más objetivo que dar seguridad al educador o al terapeuta... ni otro resultado que el de esclerosar su disponibilidad y su creatividad» (83). La terapia que hacen «no se puede planificar anticipadamente» (Aucouturier y Lapierre 1977, 81). «El terapeuta debe, pues, confiar en su espontaneidad...» (16).

- *Programación vergonzante*: existe sólo una «línea esquemática... que permite únicamente orientarse... saber dónde está y a dónde se quiere ir» (Lapierre y Aucouturier 1977, 46). En todo caso, se trataría de una búsqueda poco programada (1980, 62).
- *Pasos rígidos en la programación* de la formación de educadores. El mismo Aucouturier requiere el programa para la formación de psicomotricistas, estableciendo objetivos sucesivos, principios y etapas (Aucouturier y otros 1985, 81, etc.). Hay secuencias fijas de acompañamiento a la evolución afectiva de los niños; se consignan cúmulos de ejercicios y actividades (Lapierre y Aucouturier 1977, 77; 95-98; 100; 114 y ss.) (Ver apartado III).

3.- El ejercicio

La Psicomotricidad nace con la aversión al ejercicio, tal como era concebido y practicado por la Educación Física del momento (repetición de actividades de control motriz). Presumiblemente, de modo iterativo, desconectado del interés del niño, meramente sintomático etc.

3.1.- Ejercicio y PMC

En este apartado las contradicciones internas de la PMC se acercan a las habituales en la PMA.

a.- No al ejercicio:

- se rechaza con vigor la programación de la progresividad en los ejercicios (Vayer 1973, 179);
- lo importante es la capacidad, no la destreza (Le Boulch 1981, 19-20; Vayer 1973, 111; 184);
- lo importante no es el ejercicio sino los objetivos (finalidades en realidad) de la educación (Vayer 1985, 62);
- se prescinde del ejercicio como repetición o adiestramiento: se busca la solución del problema en función al desarrollo de capacidades básicas (Le Boulch 1981, 37).

b.- Sí al ejercicio:

- Sí a la *progresión*, en función del niño, de sus etapas evolutivas, y como ayuda organizativa para el educador (Vayer 1985, 61-62); «en todos los órdenes de la educación psicomotriz, hay que saber andar paso a paso en una progresión concreta y variada, hay que progresar de ejercicio resuelto en ejercicio resuelto» (Picq y Vayer 1977, 269); y esta posición se repite con insistencia (209; 217); «lo ideal es progresar por series de ejercicios bien resueltos» (209). En cuanto a la elección de los ejercicios, «las progresiones son lentas y minuciosas... Las dificultades se van introduciendo lentamente» (217).

- *Ejercicio metódico*: se preconiza un «entrenamiento metódico» respecto a la lateralización, orientación, dominio del tiempo, habilidad manual, equilibrio (Le Boulch 1966, 34).

c.- *Ejercicio como núcleo de la programación*: los principios generales de la educación psicomotriz se refieren a cómo concebir y realizar los ejercicios (Picq y Vayer 1977, 208).

3.2.- *Ejercicio y PMA*

No hay resquicio para ningún tipo de actividad programada por el educador. Baste una cita de Lapierre: «La utilización del material que describiremos a continuación debe considerarse con esas reservas. Utilizar lo que va a seguir como un «programa de ejercicios» para «hacer hacer» a los niños sería desnaturalizar totalmente el espíritu desembocando en una parodia sin valor alguno» (1982, 50). Sin embargo la única sesión que Aucouturier describe con detalle, es una serie de actividades impuestas al niño (1985, 174-179).

En el tratamiento de la agresividad enumera *numerosas actividades*. Existen, pues, diversas actividades; pero no programadas (Lapierre y Aucouturier 1977, 97-100). Como se hacía en «Contrastes» respecto a las nociones básicas, tras la actividad espontánea del niño, el educador manipula fuertemente al niño y *al grupo*: lleva al grupo hacia un ritmo común; se fuerza al grupo, se interrumpe la actividad personal de cada niño, etc.

4.- *Actividades*

Es un concepto más amplio y menos lastrado que el de ejercicio. No se puede negar que se realizan actividades, aunque una condición imprescindible para la PMA sea su no programación previa. Aucouturier observa juegos de muerte (1985, 78), de guerra (83), de destrucción (85). Y maneja todo un conjunto de objetivos, estrategias, clasificaciones, actividades, etc.

Podemos clasificar las actividades según los conceptos señalados en V.4.3.2. Ciñámonos aquí a sus extremos capitales: actividad impuesta, actividad propuesta, actividad espontánea.

La actividad puede presentarse *aisladamente o como un conjunto* de actividades. La actividad aislada es inconexa, descontextualizada. ¿Es artificial? ¿No interesa al niño? ¿Es directiva/obligatoria? Probablemente, como mínimo, afectará a menos dimensiones de su persona. No se trata de que el niño capte o no la conexión entre las actividades; sino de la fluencia natural entre ellas. Son secuencias naturales de contenidos. Existen secuencias de actividades tanto en situaciones propuestas como en las espontáneas.

No es posible ahora describir estos bloques de actividades (ver alguno de sus enunciados en «organizadores de la sesión»). Sirva un ejemplo: *los desplazamientos*:

- a) Bloque natural de actividades: andar (diversos modos), correr (diversos modos), saltar (diversos modos), independencia segmentaria, descansar (modalidades).
- b) Espacio: en torno al banco (en el centro); de lo contrario chocan... Dirección: sentido sinistrógiro.

c) Metodología: «Siempre» preguntando:

- «¿quién sabe (puede, quiere) caminar con pasos fuertes...?».
- o introduciendo como marco la afectividad: «¿a dónde queréis ir hoy?» Mientras caminan lo van diciendo con entusiasmo (es interesante anotar y estudiar lo que dicen: señala intereses, pueden originar centros de interés, etc.);
- desde la creatividad: «cada uno camina de la forma que quiere». Se reflejan los inventos al grupo. Modelos didáctico y afectivo. Se desata la creatividad. Por el deseo del niño nunca se acabaría esta actividad. Pueden elegirse alguno de los inventos, que quedan como batería de actividades que el educador puede ir proponiendo a lo largo de las sesiones.

Proceso similar posible con correr y saltar. Pero: no continuar el proceso analítico, por a gusto que estén (variar de procedimientos, trabajar la totalidad). Pasar al: «¿quién quiere correr?» (o saltar).

Intercalar, quizá, «premios»: empujar desde la espalda del niño (no sabe hacia dónde) guardando el equilibrio; golpear con 2/3 papeles de periódico plegados sin cerrar los ojos, sabiendo que no hace mal, etc. Piden los premios con ilusión, y nadie quiere verse privado de ellos.

Tras activar el movimiento: descansar. Detallar el proceso y el modo de la relajación sería prolijo. Vivirlo con placer, sin presión es básico. Los observadores suelen extrañarse del tiempo, pasividad placentera, etc., de los niños en esta actividad.

Puede surgir la persecución, oposición, lucha, etc., siempre que el educador lo desee; basta con «poner gasolina», cuando están algo cansados. Lo viven como agresión, a poco que la gestualidad del educador lo propicie. Alguien se vuelve para poner gasolina al educador: «yo no quiero gasolina»... Persecución, posible alternancia, «a la basura» (tiran al educador)... Con frecuencia los niños inician el juego. El educador estima la conveniencia de iniciar el juego, o de seguirlo. En el final normal, desaparece el peligro (muerte, huida, etc.), y sobreviene la alegría y la actividad espontánea. (No será adecuado realizar en ese momento la relajación).

En PMI:

Sin rechazar la puntual propuesta de actividades aisladas, se trabaja habitualmente con cuerpos de actividades, que se entrelazan de modo natural (ver organizadores de la sesión V.4).

5.- La sesión

5.1.- Tipos de sesiones

a.- PMC:

- a) *Picq y Vayer*: «Las actividades educativas de la educación psicomotriz deben quedar separadas de las actividades lúdicas o funcionales que como venimos diciendo son de otra naturaleza» (Picq y Vayer 1977, 209).
- Distingue *Vayer* tres tipos de «juego»: espontáneo; funcional, «que se une en parte a la educación física tradicional»: correr, saltar, encaramarse «por el mero placer de utilizar su cuerpo» (1985, 145); y otro «aspecto del juego

funcional que se ensambla con la educación psicomotriz: son las situaciones problema», en las que el niño deberá echar mano de todos sus recursos (reflexión, imaginación, coordinación...) para franquear tal o cual obstáculo o para ir de un sitio a otro, por ejemplo» (149).

- b) En su obra siguiente distingue entre sesión de educación psicomotriz y sesión de juego (Vayer 1973, 186); ésta, centrada en la libertad de elección y de acción (186). En la sesión de juego, «la libre elección del niño es tan importante como su libertad de acción en el desarrollo de las situaciones» (186).

b.- PMA

- Lapierre y Aucouturier distinguen entre sesión de psicomotricidad educativa de tipo psicológico o de tipo pedagógico (1980, 71).
- Lapierre (Lapierre y Lapierre 1982): hay dos salas: de juego (con muchos objetos) (92), y de Psicomotricidad (91). Presenta un solo tipo de sesión: actividad espontánea sobre objetos. Con las modalidades propias del objeto en torno al cual se organiza la sesión.

c.- PMI y tipos de sesiones

Hace algunos años, todavía en la focalización corporal en boga: «cuerpo que piensa, que fantasea», etc. (Lapierre y Aucouturier 1980, 59), propuse o me adherí a la clasificación de sesiones centrada en el cuerpo: sesiones de cuerpo global y sesiones de cuerpo segmentario. En realidad esta diferenciación, en la dinámica de la PMI, es ficticia: los contenidos y la metodología son similares. Y, ante todo, la PMI propugna que el campo de acción de la Psicomotricidad, su objeto material, es la motricidad humana total. En cada sesión se trabaja la totalidad del movimiento, y en ella la totalidad de la persona, cada una de sus dimensiones (las indicadas). En PMI hay tantos tipos de sesión como organizadores de las mismas (ver después).

5.2.- Ejemplos de sesión en PMI en Lapierre y Aucouturier

1.- Sesión del lobo (Lapierre y Aucouturier 1980, 15-17):

- a) Entran los niños (quince niños de 3-4 años, es la 3ª ó 4ª sesión): quedan en un rincón: miedo al maestro; Lapierre y Aucouturier interpretan: se trata del fantasma de devoración.
- b) Se pone el psicomotricista/lobo a cuatro patas: gestos lentos, corre poco, etc.
- c) Sigue el proceso completo: acercamiento, agresión real al lobo (golpes en serio), destrucción y muerte, domesticación para algunos (lo «transforman» en caballo), identificación con el lobo.
- d) Se va acabando el interés, comienzan a hacer otra cosa. Pasó una hora.

La sesión no es dirigida en cuanto a la actividad inicial sobre el niño al comienzo de la sesión, pero sí lo es en cuanto al marco (espacio, objetos, obligatoriedad de la acción espontánea). En la segunda parte de la sesión se actúa directa y directivamente sobre el niño; no, en principio, mediante programación previa de ejercicios, pero sí como respuesta a la acción del niño: habrá de pasar por los tres espacios, etc.; y siempre, siguiendo el itinerario evolutivo que el psicomotricista cree adecuado. La sesión, en su primera parte, no es dirigida en cuanto a la actividad directa sobre el

niño; sí en la segunda. Y la finalidad de la espontaneidad en la primera parte es manipular más en la segunda.

2.- *Sesión con un niño muy afectado*: para conseguir la reapropiación del placer sensomotriz y para su desarrollo en un niño ciego y muy afectado físicamente, desarrolla una sesión en la que la manipulación es masiva: estímulos por contacto (desplazamientos, presiones, presiones, acunamiento, deslizamientos), estímulos laberínticos (desequilibrios y caídas, rotaciones, disequilibrios proyectados), des-embocando hacia la comunicación sin contacto corporal, y hacia el lenguaje (Aucouturier y otros 1985, 173-180). Es una verdadera síntesis/clasificación de actividades, que posteriormente Aucouturier sistematiza (186-194).

5.3.- Metodología de la sesión

La metodología de la sesión se articula en una serie de elementos: estructura de la sesión, marco, tiempo, programación, organizadores, contenidos, ejercicios y actividades. Y en cada uno de ellos se puede observar su grado y modo de espontaneidad.

5.3.1.- Estructura de la sesión

La estructura de la sesión como un conjunto de actividades y situaciones entre un comienzo y un final apenas puede ofrecer diferencias. Estas se manifiestan en su desarrollo. La Educación Física y probablemente la PMC no contemplan la representación como parte importante de la sesión. Es una diferencia estructural importante. La PMI privilegia la representación verbal. Otras diferencias: Aucouturier distingue tres tiempos (partes dentro del cuerpo de la sesión); Lapierre y PMI dos. El núcleo metodológico coincide en Lapierre y Aucouturier y en su producción conjunta; en PMI se invierte, y además, el contenido de ambos polos metodológicos es diferente.

Esquema de la estructura de la sesión:

| AUCOUTURIER | LAPIERRE | PMI |
|---|---|---|
| A. Rito de entrada: [1] -Descalzarse -Recordar normas - " algo de sesión anterior, lista.. | Entran [2] - Descalzarse. - ¿ ? | A. Entrada: [3] - Saludo individual y al grupo [4] - Situación afectiva del grupo (quizá). - Actividad inicial.. [5] |
| B1. <i>Motricidad tónica/espontánea</i> a) Actividad espontánea [6] -tres (o dos) espacios [9] -entrega objetos PM [10] b) "Manipulación" del niño [12] ----- B2. Cuento o narración [13] ----- B3. Representación (variada) [15] | <i>Motricidad tónica/espontánea</i> a.- Actividad espontánea: Entrega de objetos de PM b.- "Manipulación" del niño ----- ¿Representación? [14] | B. Cuerpo de la sesión: B1. Motricidad total[7]: - motricidad propuesta [8] - motricidad espontánea. <i>Sobre</i> : - Cualquier centro de interés: objetos, situaciones, actividades, lugares, fiestas, partes del cuerpo, animales, etc [11]. ----- B2. Representación (1º verbal) [16] |
| C. Rito de salida [17] - Calzarse | Salen - Calzarse | C. Salida [18]. - Despedirse: del grupo, de cada niño. |

- *Lapierre y Aucouturier* pueden partir de una consigna amplia, genérica, que posibilite respuestas idiosincrásicas (Lapierre y Aucouturier 1980, 72-73). Y dicen: «podemos admitir... rituales de principio y fin» (100).

- La obra que se maneja de Lapierre (1982) no concreta (49-50 y ss.) actividades específicas de comienzo y final de la sesión [2], pero anteriormente había afirmado, en obra conjunta con Aucouturier, que podían admitir rituales de comienzo y fin de sesión; aparece la acción de descalzarse. El cuerpo de la sesión manifiesta alguna diferencia con Aucouturier (1985): los tres espacios. No así en lo esencial: actividad espontánea del niño/manipulación sobre ella. No consta la presencia de la Representación [14], que sí sería una diferencia importante. Sala de psicomotricidad: sin nada, excepto el objeto que el psicomotricista ha colocado (52; 63; 64) (sin objeto en la primera sesión) (37). La sesión gira en torno a ese objeto, que el educador ha elegido en función de lo sucedido en la última sesión. Sólo hay actividad espontánea y acción consiguiente de los educadores. Sesión sin normas explícitas: sólo a la agresión grave se pone límite; se hace la vista gorda ante la masturbación (Lapierre y Lapierre 1982, 75). Un detalle en este sentido anormativo: los niños se quitan los zapatos según su deseo, y quedan dispersados por toda la sala (69; 82). Posturas predominantes del educador: a ras de tierra (75): echados, sentados, de rodillas, no de pie (21).

- Aucouturier (1985): organiza más la sesión: «rituales» de entrada y salida; recuerdo diario de las normas básicas (prohibición de la agresividad); sala organizada en tres espacios: sensomotriz (bancos, espalderas, balones), lugar de la emocionalidad (gomaespuma, colchoneta, cuerdas), lugar del distanciamiento (maderas) (164 y ss.; 280); con otros términos: placer sensomotriz, juego simbólico, juego cognitivo (32). En cambio, hay mayor libertad respecto a la elección de los materiales. Representación de lo vivido al final de la sesión. Posteriormente, en unas jornadas en Barcelona, habla de dos espacios: el de la motricidad y el de la representación; y de tres tiempos: de la motricidad, de la historia o narración que relata el psicomotricista, recogiendo el sentido de las producciones de los niños (también es lugar de representación), y de la representación (construcción, dibujo, plastilina, collage, lenguaje). En otras jornadas, introdujo la inmovilidad repentina en medio de la actividad, para memorizar la postura y reproducirla posteriormente, en el tiempo de la representación. Quienes siguen la Práctica Psicomotriz de Aucouturier han asumido ambos aspectos (Arnaiz, Rabadán y Vives 2001, 136; 146-148).

Los Rituales: son «obligatorios, porque son necesarios», curiosa tautología, propia de la más pura religión por la que no hayan pasado Platón y Aristóteles;

- «los rituales de entrada en la sala, tales como quitarse la ropa, colocar ésta correctamente, ponerse unas prendas ligeras, llevar los pies desnudos. Son obligatorios, porque son necesarios» (166). Curioso ese «razonamiento»: los rituales de entrada son obligatorios porque son necesarios».
- «el final de la sesión está menos ritualizado» (Aucouturier y otros 1985, 165).
- Tanto en Lapierre (se puede deducir de la conjunción de varios textos) como en Lapierre y Aucouturier (1980, 15) sus grupos son de quince niños (media clase de escuela maternal o parvulario), y actúan varios educadores, además de los psicomotricistas. Actualmente, en grupos de 5-6 años, el grupo es de 12 niños (la mitad del grupo clase) (Arnaiz, Rabadán y Vives 2001, 142).

En el corazón de la metodología, se parte de la actividad espontánea [6] por los tres espacios [9]; a continuación se entregan los objetos, según el deseo del niño [10].

El niño se expresa psicomotrizmente de modo espontáneo, y Aucouturier va encauzándole y manipulándole mediante diversos recursos pedagógicos. Siempre la misma secuencia, y en el mismo orden. *Es su núcleo metodológico: acción espontánea del niño/acción directiva del educador; iniciativa del niño/iniciativa del educador* (Aucouturier y Lapierre 1977, 67). O de otro modo: *acción del educador para que el niño actúe espontáneamente/acción del educador para conducir al niño*. O de otro modo: *siempre acción del educador*. El término «manipulación» es usado con frecuencia por Lapierre y Aucouturier; y además, refleja adecuadamente lo que hacen con el niño (ver V.1.2). En el segundo tiempo de la sesión [13], el psicomotricista narra el «cuento»; lo introduce para facilitar el paso de la motricidad (expresividad psicomotriz, dice) a la representación; y recoge el sentido profundo de las vivencias (fantasmas, emocionalidad). Lo sitúa en la mitad de la sesión: se reagrupa a los niños para escuchar la historia; «pueden venir... con el material que están usando en ese momento» (Cursillo de Aucouturier en Barcelona). La posterior representación (tercer tiempo de la sesión) se realiza mediante el dibujo, el modelado (plastilina), la construcción, la palabra.

Una sesión semanal (Aucouturier y otros 1985, 164).

- La PMI plantea:

a) Cuestionamientos a la estructura de sesión de Aucouturier (y de Lapierre):

- La PMI elude la expresión «Rito de entrada» [3]. Como manifestación de contenidos que van mucho más allá del prurito terminológico. Permítase un breve desarrollo de este tema, como muestra de las implicaciones de una estrategia metodológica que pudiera parecer un detalle. Así:
 - nada hay «obligatorio», en contra de lo que dicen Lapierre y Aucouturier en cuanto a estrategias metodológicas concretas;
 - en general, resulta más efectivo cambiar de procedimientos, no repetir el mismo, por interesante que sea;
 - descalzarse sólo de tanto en tanto multiplica la emoción;
 - descalzarse es interesante, pero no esencial, aparte de requerir condiciones apropiadas de suelo, temperatura, etc. Las vivencias telúricas, los constructos filogenéticos, fantasmáticos, etc. (la madre tierra, los dinamismos magnéticos, los procesos de separación e identidad, etc.), pueden ser fascinantes; pero hay que compaginarlos con otros objetivos, más si se pretende acceder a la totalidad diferenciada (a cada dimensión de la persona); se trata de elegir a qué se dedica el tiempo de la sesión. Trabajar la praxia de anudarse los cordones del calzado (se pidió a los niños que trajeran ese tipo de calzado: Arnaiz, Rabadán y Vives 143), es interesante, pero puede trabajarse adecuadamente fuera de la sesión.
 - *sobre todo*: estar descalzos en cada sesión implica una práctica fragmentadora de la motricidad infantil. Correr, caer sobre duro, saltar, golpear, patear balones, etc. aconsejan o requieren el calzado. Actuar siempre descalzos supone reducir al niño a las caídas sobre blando, a rodar, a confundirse, sumergirse, fusionarse... Es decir: condena al niño a la exclusividad de lo tónico/emocional; ni siquiera le permite disfrutar de lo clónico espontáneo.

- *Parada de la actividad*: Se rompe la narración; se quiebra el proyecto del niño; está en su laboratorio interior, haciendo experimentos personales, elaborando su afectividad. No se repara en el rótulo de la entrada: «no molestar». Se les saca e introduce en su mundo con una acción poderosa. La conexión de la acción con la representación es importante: visualizarse, recordar la acción, ubicarse en el espacio, emerger del acto. Ese bloque tan importante de adquisiciones para el niño ¿no requeriría un tratamiento más amplio? ¿Es éste el momento adecuado? La repetición de una misma estrategia ¿es el procedimiento metodológico más productivo? La introducción de la parada y su posterior reproducción puede contemplarse como un rasgo de integración de contenidos, quién sabe si inconsciente o plenamente percibido; es un objetivo didáctico, muy específico (motriz, cognitivo, volitivo). Esa integración ofrece sus reparos desde el punto de vista metodológico. De nuevo, como en el caso de los rituales, tras un aparente detalle, se manifiestan aspectos más importantes.
- *Historia o narración* [13]: el motivo práctico para introducir el cuento (lo difícil que era pasar de la acción a la representación) no se ha experimentado en PMI. Si la actividad motriz ha sido intensa, si el tiempo de la sesión es suficiente (una hora al menos), si se ha trabajado en la totalidad del movimiento cada dimensión de la persona, si la representación se realiza según lo indicado (Muniáin y otros 2000), el paso de la acción a la representación no es ningún problema; hay gran interés por hablar, y se escucha con atención durante un tiempo considerable en niños de cuatro y cinco años (de un cuarto de hora a 20 minutos). Respecto al «cuento» mismo surgen preguntas: -si los niños van con los objetos a donde se cuenta la historia, ¿cómo despegarse del manejo del objeto? ¿Cómo salir de la vivencia encarnada en él? -Otro aspecto práctico: en un grupo de veinticinco niños, si se ha partido del dibujo, si se ha permitido al niño explayarse en él, comentarlo...; y continúa la narración de la historia «con una carga emocional muy fuerte» dice Aucouturier... ¿cuánto tiempo ha pasado? ¿Cómo esperan los demás niños ese proceso individual? Si se ha partido de la descripción del rol de cada niño, la narración de la historia por la psicomotricista, en la que «todos y cada uno tienen un espacio reconocido y significado» (Arnaiz, Rabadán y Vives 2001, 147-148), los inconvenientes indicados parecen similares. -Respecto al contenido: lo insinuaba una persona que cuestionaba a Aucouturier: ¡el cuento ya se ha inventado! Se utiliza ampliamente en Educación Infantil, y sus contenidos son más universales... Además: el sentido de la representación es similar: recoger y elaborar la vivencia profunda (aunque en Arnaiz, Rabadán y Vives parece evolucionar hacia un reconocimiento de cada niño [2001, 148]). Se duplican las funciones en dos actividades contiguas. Y más importante: se impone al grupo una terminología, una expresión de fantasmas, unos contenidos afectivos, unas necesidades, la respuesta a unos déficit, que tienen características propias en cada niño.
- *Representación* [15]: sólo indico el efecto acumulativo en cuanto a tiempos de inactividad motriz: ritual de entrada, cuento/historia, representación, ritual de salida. En un cálculo aproximativo, este tiempo es igual o superior al de actividad motriz (Arnaiz, Rabadán y Vives 2001, 144-148); respectivamente: 10 minutos + 10' + 10-20'+ 10'= 30 ó 40 minutos de inactividad motriz frente a 30 minutos de actividad motriz (juego sensoriomotor y juego simbólico, en su

terminología). No parece una proporción equilibrada. Y en términos no comparativos, sólo 30 minutos de actividad motriz. Quizá pudiera significar un contrapeso de hiperacionalidad al espontaneísmo y a lo afectivo-relacional. Una proporción quizá más adecuada, también meramente indicativa, podría acercarse más a los dos tercios de la actividad motriz y un tercio de representación, abreviando mucho la entrada y la salida.

b) *La PMI propone rasgos propios en la estructura de la sesión:*

- En la Entrada [3]: *Saludo: a cada niño al entrar, al grupo (ya sentados: en el suelo, en paralelo): entablar la relación: como objetivo diario importante para el psicomotricista (presencia interior) (no como peculiaridad). Reflejar, en ocasiones, la situación afectiva del grupo: expectación, alegría, fuerza («cosas difíciles»).* *Actividad inicial: breve, cambiante: posturas básicas, posiciones (reproducidas, inventadas); ejes espaciales; actuación de un modelo didáctico (o afectivo) de algo a realizar; vivencia tranquila (breve) de la respiración; algún ritmo natural; algún gesto de un contenido afectivo; una contracción muscular; movimientos de orientación espacial sobre el terreno, etc.*
- La sesión se centra en la *motricidad total*. No sólo la tónica o la clónica espontánea. *Y en la motricidad total se expresan y trabajan todas y cada una de las dimensiones básicas de la persona; no mediante el movimiento.* Globalmente en el niño, y analíticamente en el educador, que contempla y programa cada aspecto del movimiento y cada dimensión de la persona. Es la traducción básica a la orientación metodológica de la sesión del marco conceptual elegido [7].
- Esa motricidad total se desarrolla *en interacción dialógica entre lo que propone el educador y lo que propone el niño; entre la motricidad que propone el educador y la que propone el niño [8]. Lo esencial es la presencia de ambas iniciativas, no tanto su orden.*

Lapierre y Aucouturier afirman que para que se de el diálogo auténtico entre adulto y niño, «se han demostrado necesarias ciertas condiciones: la iniciativa dejada al niño, la deselaboración de nuestro lenguaje y la preeminencia de la persona sobre el grupo» (1980, 67). Analizar esta «tri-macro-suposición» nos llevaría demasiado espacio. Quede expresada la formulación de otra suposición: quizá la terapia pueda ser su ámbito, no así la educación. Sobre el lenguaje la evolución, al menos de Aucouturier ha sido enorme (se indica en este artículo); respecto a la relación grupo/individuo también se expresa un comentario. Queda, monolítica, la iniciativa del niño, que también se comenta en el artículo, pero que requiere una aclaración en este momento.

Que exista la iniciativa del educador en la propuesta tiene diversas indicaciones: el niño experimenta una acción y una actitud del adulto no captativa ni agresiva, no «penetradora» (vivencia importante); la educación es más realista: expresa lo que ocurre en la escuela, en la familia, en el patio y la actividad espontánea: la presencia de alguien que «manda»; facilita el aprendizaje, sin reactivismos ni pasividad/sofocamiento/represión, de la escucha, de la acomodación, la «creatividad de acomodación», tan importante como el lenguaje de la expresión, y de la asimilación; facilita procesos de aprendizaje: aprendizaje de la creatividad, abriendo ventanas, no dictando doctrina, no esperando a que el niño pida, sino adelantándose a la necesidad ya expresada en la acción o la gestualidad por el niño; aprendizaje de la

autonomía, del autoaprecio, modificación de la imagen ante el grupo; aprendizaje del placer espontáneo, de la posibilidad de disfrutar; aprendizaje del esfuerzo, de persistir; aprendizaje de la confianza, de la seguridad; aprendizaje, para quien lo requiere, y tras la experimentación espontánea, de una sencilla indicación técnica (para realizar, por ejemplo, una voltereta), con efectos sorprendentes en la totalidad de la persona (¡qué importante puede ser esta indicación para algunos niños!). La iniciativa en la acción permite al educador ofrecer lo que sólo él puede aportar: el conocimiento del sentido de la evolución; y el cultivo de diversos tipos de aprendizaje, no sólo el experiencial, de tanteo, de acierto/error: aprendizaje por acción mental, por descubrimiento cognitivo, por intuición, por imitación. El aprendizaje afectivo/fantasmático y relacional, llevado hasta el reduccionismo por Lapierre y Aucouturier, es siempre enseñado, conformado, modelado por el educador, mediante el espontaneísmo, la orden o la propuesta: en él el educador siempre lleva la iniciativa, inevitablemente. Es también interacción real, en la que el niño también lleva la iniciativa: de autonomía o dependencia. El modelo dialógico de encaje de iniciativas, parece adecuado.

En cuanto a la importancia de la secuencia temporal: no conviene magnificarla. Lo básico es que haya una propuesta clara, y una actividad espontánea lo menos condicionada posible. Parecerá más natural seguir comúnmente la secuencia indicada: propuesta del educador/propuesta del niño. Puede partirse de la acción espontánea, pero parece conveniente arrancar generalmente de la propuesta del educador. Contrariamente a lo que se puede pensar, partir de la motricidad espontánea para después «orientar» al grupo como tal con propuestas frecuentes, es más coactivo: y rompe los procesos naturales de acción, el discurso imaginario que sigue el niño, las relaciones que ha entablado, etc. Si se trata de una mera observación, no frecuente, y que es aceptada sólo por el niño que verdaderamente lo desea, no tendría esos inconvenientes. Con más razón, la secuencia indicada es aconsejable para quien no es especialista, o para quien se inicia: es más clara, tanto para el niño como para el educador, y requiere, como estructura, menos recursos y experiencia [8].

Las propuestas del educador han de ser *claras, sinceras*: sin engaño para el niño: podría saber cuál es el deseo del educador: posibilita que el niño no las acepte. Al mismo tiempo se le ha ido relevando de culpabilidad para expresar su deseo: no es obligatorio responder de un modo determinado, o no seguir la propuesta del educador; con frecuencia se ha resaltado lo contrario.

- La propuesta recae sobre una actividad u objetivo general: «¿quién quiere jugar y trabajar con telas?»; o sobre una actividad/objetivo específico, didáctico, más o menos operacional: ¿quién quiere, (o puede, o sabe) caminar con pasos fuertes? No se trata de edulcorar lo que aquí se expresa; es lo que el educador quiere y ha programado. Al mismo tiempo es una *propuesta sincera*: atenta a lo que el niño responde en cuanto a interés, atención, alegría, esfuerzo; y se formula habitualmente mediante una pregunta. Se desvanece así el atolladero de la directividad/no directividad, en aras de la *propositividad*. La propuesta puede ser sobre una sola posibilidad, a elegir entre dos o más, o sin limitación. No varía su naturaleza: es una posibilidad de actuar o de no actuar; de aceptar o rechazar. Y el niño, gestualmente, actitudinalmente, acepta o rechaza siempre.

- En la otra vertiente, la espontaneidad del niño no ha de ser interrumpida; o lo menos posible. Sólo esporádicamente el psicomotricista se dirige al grupo para

hacerlo evolucionar como tal; puede reflejar, y no insistentemente, una actuación concreta, una situación, etc. Es el momento de *acompañar al niño*.

- *El centro de interés* de cada sesión se abre desde los objetos propios de la Psicomotricidad hacia un panorama casi ilimitado [11].

- La *representación verbal* reviste particular importancia en PMI; las razones de ello, su riqueza, el modo de realizarla se exponen en Muniáin y otros (2000). En clase, los niños realizan, generalmente, un dibujo de la sesión con la tutora.

- *La Salida* es breve.

5.3.2.- Marco de la sesión

El marco o escenario de la sesión está constituido por la arquitectura de la sala y por la configuración de espacios y objetos preparados por el educador. La arquitectura se nos impone, aunque puede camuflarse o resaltarse. El otro marco, el configurativo lo impone siempre el educador. Resulta inevitable en educación, que es *acción sobre*. Y lo hace por presencia o por ausencia (de normas, objetos, acciones, etc.); por preprogramación o por espontaneidad; por presencia o por ausencia de materiales; por entrega libre de materiales o por entrega de un solo material; por presencia de una estructura clara de sesión o por ausencia de ella; por previsión de objetivos operacionales o sólo de objetivos generales; sobre el niño mismo o sobre su entorno, que incide así mismo sobre el niño.

El marco es siempre de quien «preside» la sesión; si un adulto está presente, es él quien «preside», lo quiera o no; él impone el marco, por directividad o por espontaneidad, por autoridad recibida de la institución o por su cesión por parte del grupo. Pero la imposición reviste formas y grados diferentes:

- por los inmuebles (estructura fija de la sala); por los objetos móviles;
- marco único, o varios marcos: en Aucouturier: marco único en la primera parte de la sesión, y varios marcos posibles cuando se reparten los objetos. Varios marcos, según van surgiendo por la actividad de los niños, o por el tema de la sesión (PMI). Varios marcos posibles desde el inicio de la sesión por la presencia de un objeto diferente (Lapierre);
- fijo: el mismo para todas las sesiones (Lapierre y Aucouturier); variable (PMI).
- independiente, como marco inicial, de la acción del niño en la primera parte (Aucouturier); modificado o modificable según la respuesta del niño a la proposición del educador (PMI), o según la acción del niño (PMI, en ocasiones, y Lapierre);
- enmascarado: aparentemente, no es un marco impuesto: el niño cree que hace lo que quiere (Lapierre, Aucouturier, PMC); o claro: el niño podría percibir que la iniciativa parte de él o del educador, y el educador intenta realizar lo plasmado en el marco: una actividad propuesta o una actividad espontánea (PMI);
- agradable o desagradable para aquél a quien se impone el marco: agradable como placer inmediato, sensomotor o clónico espontáneo (Lapierre y Aucouturier, Lapierre, Aucouturier); agradable, además, como placer de control del movimiento, que en ocasiones podría resultar desagradable desde el punto de vista de la espontaneidad o sensomotricidad (PMI).

Resumiendo: en Aucouturier (1985): marco impuesto; y en la primera parte de la actividad espontánea: un solo marco (varios, en la evolución de la escuela de Aucouturier), fijo, independiente del deseo expreso del niño; en la segunda parte de la actividad, varios marcos, variable, según el deseo del niño; enmascarado, agradable (como espontaneidad). En Lapierre (1982): impuesto; varios marcos (según el objeto elegido para cada sesión), fijo (siempre el mismo planteamiento), según el deseo del niño (expresado en la sesión anterior), enmascarado, agradable (como espontaneidad). PMI: impuesto, varios marcos, variable (no fijo), según el deseo del niño y el proyecto del educador, claro, agradable (placer de la espontaneidad y del control).

5.3.3.- El tiempo

- *Elección del marco previo a la sesión*: en general, no se hace, en ninguna de las tres orientaciones psicomotrices que en este apartado se están comparando (Psicomotricidad relacional de Lapierre, Práctica psicomotriz de Aucouturier y PMI). Esporádicamente, cualquiera de ellas podría hacerlo, y la PMI de hecho lo hace.

- *Posterior a la sesión*: en PMI:

a) *Continuación de la Psicomotricidad en el aula*: los niños de P4 y P5 realizan, generalmente, un dibujo de lo vivido en la sesión, que el niño comenta con su tutora, que anota el comentario. En P3, a partir del 2º trimestre, el tutor puede utilizar diversos medios de simbolización: plastilina, dibujo... Cuando el centro de interés es una parte del cuerpo, pueden hacer un trabajo breve sobre su reconocimiento en la silueta humana.

b) *Prolongación de la Psicomotricidad en la familia*: aparte de los comentarios entusiastas de los niños: los padres ven con frecuencia, en la libreta que cada aula tiene a su entrada, el tema de la sesión y un breve comentario, más cuando se ha visto implicada una parte del cuerpo, o uno de los dibujos hechos por un niño; reciben, en el álbum trimestral, el apartado de dibujos de las sesiones, etc.

- *La duración de la sesión*: Arnaiz, Rabadán y Vives realizan sesiones de 45 minutos con P3; y de una hora y media con niños de 5-6 años. En PMI las sesiones de mañana son de hora y cuarto, y las de tarde de dos horas (algo menos descontando los traslados). En P3 la duración es la misma; existe la posibilidad de acabar la sesión si la situación lo aconseja; pero no ocurre así; no sobra tiempo, no se estira la sesión; se desarrolla con su proceso natural; los primeros días puede interrumpirse brevemente la sesión para ir al WC.

5.3.4.- Programación de las sesiones

a.- *PMC*:

En una misma situación, con balón por ejemplo, se puede trabajar la coordinación, etc, o aspectos relacionales, etc. (Vayer 1973, 186).

- «Corresponde al adulto el determinar el programa de la sesión y las situaciones sucesivas» (Vayer 1973, 185).

- «Tanto si se trata de educación como de reeducación es necesario preparar siempre el trabajo, y el programa de cada sesión debe ser anotado en un papel» (Vayer 1973, 179); y realizar anotaciones tras finalizar la sesión. El programa no se realiza

al pie de la letra, aunque el educador «deberá saber lo que va a hacer y cómo hacerlo en todo momento, puesto que es un factor de seguridad en sí mismo» (180). El educador debe adaptarse permanentemente al niño (178);

- En la descripción que hace Le Boulch de las sesiones, el juego libre es: «abordar la expresión corporal sobre un tema musical» (Le Boulch 1981, 40); o un juego reglado: el gavilán (Le Boulch 1981, 44); y la resolución de problemas se refiere al modo de realizar un ejercicio que el educador indica.

- Vayer (1973) da tres ejemplos de sesión para reeducación, compuestos de una serie de ejercicios (273-278).

En contraposición, pues, a sus enunciados, las sesiones son una serie de actividades preparadas por el psicomotricista (Picq y Vayer 1977, 216-221; Le Boulch 1981, 37-46; Vayer 1973, 177-193). El «Plan de la sesión» de Picq y Vayer así lo especifica (1977, 217)

b.- PMA:

No se programan las sesiones, en sentido tradicional, pero el educador, tras la actividad inicial «espontánea», «manipula» al niño con fuerza hacia sus objetivos con todos los recursos típicos de un pedagogo experimentado: amplio abanico de actividades, estrategias, técnicas, recursos, etc.

Lapierre y Aucouturier rechazan la programación pedagógica. No existe la programación previa a la sesión. Sólo un proyecto flotante, presto a encajar en el deseo del niño. En realidad, *no se dirige inicialmente para después dirigir más y mejor.*

c.- La PMI realiza una preprogramación con precisión de relojero sobre el mecanismo evolutivo del niño en relación a su interés, para realizarlo con versatilidad de improvisador, en diálogo con el programa del niño. No se trata de una programación tradicional, pero sí de una programación sistemática. El psicomotricista dispone de los elementos de la programación: secuenciación de objetivos y contenidos, cierta temporalización según la evolutiva del niño; temario, concebido como un conjunto de centros de interés; fases y procesos de evaluación, etc.

5.3.5.- Organizadores

Las sesiones giran en torno a centros de interés, organizadores de lo que el educador intenta, haciéndolo surgir de lo que el niño desea. Algunos de ellos centran toda la sesión; otros, le prestan una característica diferenciadora generadora de interés y placer. En su inmensa mayoría han sido tomados de propuestas explícitas del niño, realizadas a través de los años. Se presenta el cuadro siguiente casi con todos los riesgos posibles por la imposibilidad de aportar una indicación mínimamente suficiente sobre el sentido de lo que se propone y sobre el modo de realizarlo.

El conjunto de centros de interés forman el *temario*, con una sesión semanal al menos. Viene a ser un armario con tantos cajones rotulados, con tantos continentes como semanas. El encaje entre el programa del niño y en del educador irá llenando progresivamente de contenidos esos continentes. Se contemplan los tres años de Parvulario como un todo. El número de sesiones sobre nociones básicas, partes del cuerpo, cuento clásico, motricidad voluntaria, objetivos y contenidos didácticos es inversamente proporcional a la edad del niño.

ORGANIZADORES, BLOQUES DE ACTIVIDADES, METODOLOGÍA

| ORGANIZADOR | BLOQUE DE ACTIVIDADES | METODOLOGÍA |
|--|--|---|
| 1. Casa: principal organizador: de toda la sesión ; o sólo de la actividad espontánea. | a) ir hacia la casa: desplazamientos/ parejas o más, esfuerzo/elección materiales lugar/modo (acuerdo) b) Actividad espontánea: familia, comer/beber, salir, etc. | a) Propuesta; b) Espontánea. + Posible: invertir secuencia. |
| 2. Objetos de PM. (en general 1 objeto o a elegir entre dos) | a) Elección: colocación (nociones...), postura/ espera/ proyecto/desplazamientos/parejas b) actividad espontánea. | a) Propuesta; b) Espontánea. +Posible: aligerar a) y centrarse en b). |
| 3. Visitas/excursiones: montaña, playa, acuario, feria, circo, espectáculo... | a) <i>Común:</i> ir hacia: desplazamientos/ peligros/ esfuerzo/ parejas grupo. <i>Propio:</i> montaña=circuito; arena/ mar (familia-malos); acuario=bajo gran tela; feria=giro, autos-choque, toro; circo: sus actividades; espectáculos: según. Comer/beber. b) Actividad espontánea. | a) Propuesta; b) Espontánea. +Posible inversión del orden |
| 4. Suelo: en torno al banco; | a) Proyecto/desplazamientos: caminar, correr, saltar (propuestos, inventados)/ "premios" (empujón, golpe con papel); relajación natural. B) (quizá) "gasolinero", persecución, lucha... c) Actividad espontánea | a) Propuesta b) Actividad espontánea. |
| 5. Castillo: evolución de Aucouturier. Antes: algo de 4 u otra actividad. | a) Oponerse verbalmente, soportar ruido, decir fantasmas, tensar músculos, destruir/luchar, construir. B) Actividad espontánea. | a) Propuesta. b) Espontaneidad. |
| 6. Partes del cuerpo: piernas, brazos, pulmón, cintura, corazón, columna vertebral, mano... | a) Común: límites (comienza/acaba), inventar posiciones, inventar/ realizar movimientos.../ proyectar, parejas. Quizá relajación. Pulmón corazón: previo, motricidad intensa. b) Actividad espontánea. | a) Propuesta b) Espontaneidad. |
| 7.Circuito (montaña). Quizá previo: 4a; probable: peligro; seguro: actividad espontánea | a) Subir, caminar elevado, equilibrio, saltar sobre duro/ esfuerzo-difícil. Comer/beber. Probable: oso hormiguero, cazamoscas, parejas... b) Actividad espontánea. | a) Propuesta. b) Espontaneidad. |
| 8.Fiestas curso: carnaval, etc. | a) Motricidad fina ("confetis"); pensar/hacer disfraz; exhibirse; fiesta, comer/beber... b) Actividad espontánea. (final; discoteca?). | a) Propuesta. b) Espontaneidad. |
| 9. Espaldera, escalera, cuerda : (2 de los 3 objetos), Antes= algo de 4a; | a) Algo de 4a. Elegir aparato, cambiar. b) Actividad espontánea. | a) Propuesta. b) Espontaneidad. +Posible: invertir secuencia. |
| 10. Cuento clásico. | a) En varios cuentos: ir hacia, o "estaban jugando" (desplazamientos). b) peligro (contenido fantasmático central), lucha/muerte, victoria. c) Actividad espontánea, alegría | a) Propuesta obtenida en el cuento, + propuesta motriz inicial. b) Actividad espontánea. |

| ORGANIZADOR | BLOQUE DE ACTIVIDADES | METODOLOGÍA |
|--|---|---|
| 11. Selva. | a) Elegir personaje o animal. Desplazamientos. ¿Comer/beber? b) Peligro/muerte; lucha, esfuerzo. Parejas o grupo. c) Actividad espontánea: atención a casas, comer-beber, piscinas (colchonetas)... | a) Propuesta. b) Espontaneidad. |
| 12. Animales. | a) Elegir animal. Buscar amigos (parejas): afecto. Luchar. b) Actividad espontánea O: a) elegir. b) actividad espontánea c) Alguna actividad propuesta. | a) Propuesta b) Espontaneidad. O: a) Espontaneidad b) Propuesta. |
| 13. Supercolchón:/ colchonetas: equilibrio/desequilibrio. Previo: algo de 4a. | a) Selección de 4 a. b) Elegir: megacolchón (Caída libre, caída en plancha, ser tirado); o colchonetas (playa, pasarela: ser empujado).Cambiar. c) Actividad espontánea. | a) Propuesta. b) Espontaneidad. |
| 14. Lo que deseen | a) Act espontánea b) Alguna propuesta. O: a') Elegir actividades.: confeccionar la sesión. b') Actividad espontánea, o actividad propuesta, según cómo se confeccionó a'). | a) Espontaneidad. b) Propuesta. O: El mismo esquema o inverso, según a'. |
| 15. Construir circuitos | a) Elegir grupo (4 grupos). Proyectar, realizar proyecto/explicar. Nuevo proyecto etc. ¿Juntar 2 grupos? b) Actividad espontánea. | a) Propuesta. b) Espontaneidad. |
| 16. Nociones básicas: | a) Percibir la noción; realizarla tónicamente, motrizmente; propuestas/ inventos/parejas/grupo b) Actividad espontánea. | a) Propuesta b) Espontaneidad. *Posible inversión. |
| 17. Complementos: espacios: hospital, lucha cementerio, etc. | No son organizadores, sino complementos espontáneos en la actividad espontánea. | |

a.- Cada sesión se centra en la motricidad en todas sus dimensiones.

b.- Cada sesión proyecta actividades explícitas sobre: motricidad tónica/ motricidad clónica; en esta motricidad total se trabajan:

- cada una de las dimensiones a las que la PMI ha conseguido llegar en su desarrollo hasta el momento: conativa, cognitiva, relacional, social, afectiva, fantasmática;
- cada uno de los aspectos de la motricidad y de las dimensiones de la persona se trabajan mediante propuestas y mediante espontaneidad, generalmente en ese orden. En PMI: más clara la propuesta (más directiva, si se vuelve a la terminología superada), menos condicionada la actividad espontánea (menos directiva).

c.- *Se equilibran estos aspectos y dimensiones.*

d.- *En cuanto a los centros de interés:*

- *Objetos:* a partir del objeto inicial, pueden darse otros: si hay un proyecto, y tras intervalos temporales que marca el educador. Se busca que haya una elección inicial, aunque al final del proceso se den varios objetos. La libre disposición inicial de todos los objetos es infrecuente: no facilita el proyecto, ni la creatividad, ni el centramiento en una actividad, ni, en realidad, el placer; y enlaza con una situación social común en nuestro medio: inflación de cosas, satisfacción inmediata del deseo, desincentivación inicial y disminución del placer subsiguiente. Conviene alternar objetos duros y blandos en la secuencia del temario.
- *Segmentos corporales:* se acuerda con la tutora: el conocimiento nocional del cuerpo se realiza, ante todo, en la clase. En las sesiones se atiende a lo más significativo: motrizmente (extremidades, mano, pie), cognitivamente (ejes: cintura, columna vertebral), afectivamente (corazón, pulmón). Un proceso natural puede ser: límites o ubicación, sentir, inventar maneras de mover (en el lugar, desplazándose), inventar cualquier cosa (individualmente, parejas, etc.); actividad espontánea; en secuencia próximo distal y céfalo-caudal.
- *Cuento clásico:* no se trata de representar el cuento, sino: a) de recoger su o alguno de sus núcleos argumentales (situación de peligro, superación); y b) de enmarcarlo en la motricidad: entre el comienzo (ir a: desplazamientos, o estar despreocupado y feliz), y la actividad espontánea. No es el momento de detallarlo.

e.- *En cuanto a las actividades:*

- *Las barras,* en la columna de actividades, indican bloques naturales de actividades, con alguno de sus posibles contenidos/objetivos, itinerarios concatenados, pero abiertos *con sinceridad* a la reacción del niño; o variedades de estrategias metodológicas;
- *En 1, 3, 4, 7, 8, 10, 11, 12, 13 existe un componente natural de ir hacia...* en el que encaja el bloque de actividades de desplazamiento (descrito anteriormente).
- *En cuanto a la actividad espontánea:*
 - siempre saldrán las casas; preverlo, facilitarlo...; los espacios de 17, etc. Atender a otros posibles marcos que surjan;
 - darle tiempo suficiente; que no sea un apéndice de la actividad propuesta, ni viceversa.
- *Que la actividad sea lo más espontánea posible:* sólo excepcionalmente llevar el grupo hacia una actividad común; contentarse, en las pocas propuestas grupales, con la incorporación de quienes espontáneamente lo deseen. No confundir la actividad espontánea con la solución de problemas, ni con las situaciones de investigación (creatividad, inventos).

f.- En cuanto al núcleo metodológico:

- Si se invierte el orden (actividad espontánea/propuesta): no atosigar en la segunda parte con propuestas al grupo; y siempre, dejar el rato final sin propuestas. La indicación: «posible inversión» del orden en la metodología, señala los centros de interés en los que dicha inversión es más factible.

- Lo esencial es la alternancia, no tanto el orden en la iniciativa,

5.3.6.- La selección de los contenidos y al equilibrio entre ellos: ya se ha tratado.

5.3.7.- Los ejercicios y actividades

- *Actividad obligatoria (impuesta coactivamente)*: sólo ocasionalmente, en las tres modalidades indicadas de Psicomotricidad (PMC, PMA, PMI). Aunque, al menos las expresiones de Lapierre y Aucouturier y de Aucouturier en solitario abren puertas a la duda. Los textos son llamativamente numerosos (ver V.5.2). Un ejemplo significativo: «Nos proponemos llevar al niño al plano de la realidad obligándolo a inscribirse en el registro simbólico» (Aucouturier y otros 1985, 232).

- *Actividad propuesta*: Aucouturier: generalmente mediante el medio, entre varias posibilidades, partiendo de la iniciativa del niño, agradable. Lapierre: lo mismo. PMI: en general, mediante la palabra y mediante el medio, sobre una o varias posibilidades, partiendo de la iniciativa del niño o de la del educador, agradable o desagradable (según a qué dimensión de la persona atañe).

- *Actividad espontánea*: Aucouturier: secundaria, con más frecuencia no inducida verbalmente, como deseo inmediato, agradable en general. Lapierre: lo mismo. PMI: secundaria, verbalmente o mediante el medio, como deseo inmediato y como deseo de ser mayor, agradable o desagradable (según de qué tipo de dimensión personal se trate).

- Bloques de actividades: ver V.4.3.5.

Más allá de los principios, Aucouturier utiliza las actividades según el niño que tiene delante; con manipulación exhaustiva en el que no puede moverse; esperando pacientemente y respetando las manifestaciones anómalas del niño, hasta que llega su límite de respeto a la espontaneidad (o de aguante), e impone su acción pese a toda resistencia y a cualquier angustia.

METODOLOGÍA DE LA SESIÓN: CUADRO DE SINTESIS

| METODOLOGÍA | AUCOUTURIER | LAPIERRE | PMI |
|--------------------------------------|--|---|--|
| Núcleo metodológico: ----- | Espontaneidad/ propuestas ----- | Idem | Propuestas/ espontaneidad Viceversa, en ocasiones. ----- |
| Estructura de la sesión | - 1 ^{er} tiempo: elección entre varios, espontaneidad; - 2 ^o tiempo: directividad extrema - 3 ^{er} tiempo: propositividad/ espontaneidad - ritos de entrada: fijo; rito de salida: fijo. | - Predominio de la actividad espontánea. - Probablemente representación y ritos. | a) motricidad: propuesta, creatividad, espontánea; b) representación: propuesta/ espontaneidad; c) entrada: variable, propuesta/ reactividad. - salida: fijo. |
| Marco de la sesión | Varios (según el objeto) Fijo (por su organización) | Idem | Varios. según organizador Variable (organización) |
| Tiempo | En la sesión | Idem | Idem (prolongación) |
| Programación | Sí elementos del programa, no preprogramación | Idem | Si programación: diálogo de programas |
| Contenidos | Relacionales, afectivos, fantasmáticos | Idem | Idem y cognitivos y conativos |
| Ejercicios | No | No | No |
| Actividades | Espontáneas | Idem | Núcleo de actividades propuestas/ Espontáneas. |
| Organizadores | Objetos de PM | Objetos de PM | Centros múltiples de interés |

6.- Formación personal

La práctica educativa psicomotriz de Lapierre y Aucouturier no se circunscribe a los niños; se dirige también al educador, o al psicomotricista en general. El plan detallado de formación se describe en Aucouturier y otros (1985). Y ésta es una de sus aportaciones más sólidas, si no la principal. No se trata ahora de exponer el tema con detalle; es vida de los psicomotricistas especializados; sí convendrá recordar alguno de sus aspectos. Pasado el tiempo de los «pioneros», Aucouturier (81) elabora un plan sistemático de formación personal para psicomotricistas. Es una formación (59-65) por el movimiento (vía corporal, dice [59]), en grupos de 12 a 18 aspirantes (59); se realiza mediante tres o cuatro horas semanales y en reuniones bimensuales de formación de una semana, en la que el grupo es protagonista; una formación progresiva, metódica, pausada (64).

- «La formación personal tiende al cambio de la persona» (58): «ser más sensibles, más abiertos a la comprensión del niño y de los otros» (58), etc.
- No es terapia personal; está en función de la actuación con el niño (Aucouturier y otros 1985, 60), de la relación descentrada y empática con él (59).

Como formación para el niño, el educador ha de vivir el placer sensoriomotriz (68-69), apropiarse de lo sensoriomotriz (acercamiento a la globalidad [69-70]), vivir el ajuste tónico: fusionalidad y rupturas (70-72), vivir situaciones simbólicas y fantasmáticas (72-73). Y adquirir el sistema de actitudes para ser compañero simbólico, conseguir la empatía tónica y simbolizar la ley (43-51).

Esto requiere una formación íntima, que afecta al núcleo de la persona:

- requiere ubicarse en situaciones no verbales, tónicas (Aucouturier y otros 1985, 59-60);
- «moviliza también las parcelas de la afectividad, de la sexualidad, de los fantasmas» (60);
- requiere descondicionarse de la situación pedagógica habitual (directiva) (Lapierre y Aucouturier 1977, 22); tanto para el niño como para el educador (99); y un descondicionamiento institucionalizado, cuando se introduce la actividad espontánea (1980, 12);
- se trata de evocar (no revivir [Aucouturier y otros 1985, 60]) de modo tónico emociones preobjetales y presimbólicas, nada menos; en la fase, pues, de la fusionalidad (0 a 6/7 meses); formación para vivir el placer sensomotriz («reapropiarse una dimensión sensomotriz y emocional... que no pertenece al orden del lenguaje» (59); es «la fase fundamental», «explosión de la espontaneidad», mediante: estimulaciones laberínticas y vestibulares), descargas tónicas y situaciones de placer del movimiento, para vivir la apropiación sensomotriz; el ajuste tónico (fusionalidad/ruptura tónica); vivir situaciones simbólicas. Todo ello con sus actividades típicas, detalladas, numerosas (66-73).
- ha de «cuestionarse sus propias producciones fantasmáticas» para no incurrir en graves problemas (65);
- ha de formarse «para la escucha y para un control particular de sí mismo» (63). Escucha cordial, que siente el sentimiento del niño (60); y amplia: abarca a su «estilo psicomotor», tono/postura/gesto, objetos, espacio, actitud ante el psicomotricista, lenguaje, sentido profundo de su expresividad psicomotriz (61-62). Y control de las propias reacciones tónico/emocionales (63);
- el terapeuta «debe 'matarse' para el otro (abandonar sus propios deseos) y 'renacer' en la relación tónica con el otro» (Lapierre y Aucouturier 1980, 76);
- la exposición del practicante («análisis psicomotor» [Aucouturier y otros 1985, 73-80; 117]) ante la mirada de los educadores, y ante la mitad del grupo cuando se actúa formando parte de la otra mitad, y en concreto ante el observador exclusivo que se desconoce, y que posteriormente comunicará lo que ha visto (parámetros psicomotrices: expresividad psicomotriz, ocupación del espacio, tiempo, objetos, lenguaje, rupturas), lo que ha sentido, y una hipótesis explicativa (73-80), descubre zonas profundas de la propia personalidad;

- conversión de la psicomotricidad «instrumental» (115);
- no culpabilizar el deseo del niño, lo que requiere un trabajo profundo sobre el inconsciente (Lapierre y Aucouturier 1977, 71-73);
- en Aucouturier el psicomotricista se somete no sólo al análisis psicomotor, sino al análisis técnico de la comunicación (Aucouturier y otros 1985, 155);
- también la formación didáctica, con el análisis por parte de los educadores y del grupo, de vídeos sobre la actuación real del psicomotricista con niños, y la prueba final de la proyección del vídeo ante «la institución» (formadores) (109-110), pone al descubierto una zona sensible de lo que uno es.

El proceso de formación se plasma en el contrato de formación (Aucouturier y otros 1985, 109)

La *formación permanente*, teórica, personal, profesional, ahonda en los aspectos indicados (Aucouturier y otros 1985, 112-120). Preceptiva según Aucouturier para reeducación y sobre todo para terapia, puede resultar muy provechosa en psicomotricidad educativa.

Toda esta formación personal es específica de la PMA, más en concreto de la Práctica psicomotriz de Aucouturier; enseña a comprender y a comprenderse, y puede ser «una ayuda terapéutica para ciertos adultos con dificultades a nivel de expresión y de comunicación» (Aucouturier y otros 1985, 80. Es una aportación esencial de Lapierre y Aucouturier.

Opinión de la PMI:

La formación personal del psicomotricista es la perla de la psicomotricidad de Lapierre y Aucouturier. Válida para cualquier tipo de Psicomotricidad; un lujo, en realidad. En la formación personal de psicomotricistas de orientación PMI a cargo de J. J. Serrabona, se tiene muy presente.

VI.- CRÍTICA.

Desde la PMI, nada se rechaza, salvo el rechazo: 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.

1.- Cuadro comparativo general

Conviene recordarlo para ubicar las posiciones de cada orientación psicomotriz.

| CARACTERÍSTICAS: | COGNITIVA | AFECTIVA | INTEGRACIÓN |
|--------------------------------------|--|--|--|
| Pedagogía | <i>Ambigüedad: Culturalismo Pedagógico</i> | <i>Naturalismo Pedagógico</i> | <i>Integración, equilibrio, realismo</i> |
| - Programa: | <i>Si: (programa del educador)</i> | <i>No (programa del niño)</i> | <i>Si: integra programa educador/niño</i> |
| - Contenidos | <i>Cognitivo/volitivos</i> | <i>Afectivo/ relacional/ fantasmáticos</i> | <i>Cognitivo/volitivo/afectivo/ relacional/social/ fantasmáticos</i> |
| - Objetivos | <i>Específicos (didácticos)</i> | <i>Generales</i> | <i>Didácticos y generales</i> |
| - Ejercicios/ actividades | <i>Actividades prefijadas</i> | <i>Actividad espontánea</i> | <i>Actividad propuesta/ actividad espontánea</i> |
| Objetivo Material | <i>Cuerpo o movimiento (clónico)</i> | <i>Cuerpo; movimiento tónico/espontáneo</i> | <i>Movimiento Integral: tónico/clónico, controlado/espontáneo</i> |
| Objetivo formal | <i>Cuerpo-Movimiento clónico/voluntario Globalidad</i> | <i>Cuerpo tónico, movimiento tónico/ espontáneo Globalidad</i> | <i>Movimiento tónico/clónico espontáneo y voluntario Totalidad desde la globalidad</i> |
| Naturaleza del Movimiento | <i>Mediacional: medio para control/conocimiento</i> | <i>Mediacional: medio para relación/ afectividad</i> | <i>Constitutivo: EN el movimiento, Todas las dimensiones Equilibrio entre ellas..</i> |
| Tipo de movimiento | <i>Dominio/control</i> | <i>Tónico/espontáneo</i> | <i>Tónico/dominio/espontáneo</i> |
| Dimensión personal | <i>Cognitiva/volitiva</i> | <i>Afectiva/relacional</i> | <i>Todas: integración</i> |
| Actitudes | <i>Escucha, empatía</i> | <i>Escucha, empatía</i> | <i>Escucha, empatía</i> |
| Metodología | <i>Magistocéntrica: Directividad.</i> | <i>Paidocéntrica: Esponta- neidad/orientación</i> | <i>Dialógica: Propositividad/ espontaneidad</i> |
| Finalidad | <i>Desarrollo pleno</i> | <i>Desarrollo pleno</i> | <i>Desarrollo pleno</i> |

NOTAS.

1.- Objeto formal de la Psicomotricidad

Se han tenido en cuenta dos posibilidades: a) si se considera la motricidad, b) si se considera la concepción psicológica y pedagógica del niño. Técnicamente a) refleja mejor el área disciplinar: diferencia específica (objeto formal: característica propia, exclusiva), diferencia genérica (objeto material: característica común a disciplinas hermanas, con la que todas ellas se diferencian del conjunto de disciplinas y ciencias). Punto de vista exclusivo (objeto formal) desde el que se considera el campo competencial de una disciplina (objeto material, compartido por disciplinas hermanas, corporales). El objeto formal de la PMI si hablamos de niños, es la globalidad que se desglobaliza, en proceso de desglobalización; la totalidad desde la globalidad.

Una disciplina, no puede diferenciarse, en su último término, por su aplicación a uno u otro segmento de edad. Por ello el verdadero objeto formal de la PM será la totalidad: la totalidad del movimiento (todas sus formas), y en ella la totalidad de la persona (cada una de sus dimensiones).

2.- Aportaciones esenciales de Lapierre y Aucouturier

En este marco general, se puede decir respecto a la práctica educativa de la Psicomotricidad de Lapierre y Aucouturier que:

- a) *Las diferencias* entre ambos, en su producción independiente, no parecen sustanciales. Desde la primera fase de la evolución de Lapierre y Aucouturier, Rogers era central: empatía, autenticidad, disponibilidad (Aucouturier y Lapierre 1977, 17), evitación del *transfert* y *contratransfert* (44), y contundencia en la negación de que su trabajo fuera psicoanalítico (99); la misma postura aparece en Lapierre y Aucouturier (1980, 21-22). En contraste con lo que se dice en Aucouturier y otros en 1985 (40-41). En 1995 no habían disminuido (Jornadas de Barcelona).

La PMI asume aportaciones básicas del movimiento psicoanalítico, buscando un camino seguro para el educador (y para el niño ante todo) que le aporte claridad, digestibilidad y la incardinación en el marco concreto de las estructuras educativas, lejano a la ensalada de regresiones, penetraciones, fusionalidades, castraciones, etc. de Lapierre y Aucouturier (ver artículos anteriores). Se recuerda alguna pista bibliográfica: Freud en directo, tras las preceptivas introducciones al psicoanálisis, Mauco, Zulliger, Schraml, etc.

- b) *Las aportaciones de Lapierre y Aucouturier* a la práctica psicomotriz educativa son sustanciales:

b1.- La selección de contenidos:

- contenidos motrices: importancia de la motricidad tónica, postural y gestual;
- contenidos en cuanto a dimensiones de la persona: importancia de las dimensiones relacional, afectiva y fantasmática.

b2.- La constitución de la espontaneidad como núcleo metodológico.

b3.- El plan de formación personal para el psicomotricista, que ha posibilitado la formación de una pléyade de profesionales muy cualificados.

b4.- La constitución de un estilo de hacer Psicomotricidad, tan vigoroso, que es el predominante, esparcido por múltiples naciones.

- c) *Los puntos cuestionables* de la práctica educativa psicomotriz de Lapierre y Aucouturier se hallan en su focalización reduccionista sobre sus aportaciones: en cuanto a la selección de contenidos motrices y de las dimensiones de la persona, y sobre la maximalización de la espontaneidad metodológica. Tampoco la Formación Teórica (así la llama Aucouturier) es un punto fuerte.

Comprobado y afirmado el valor positivo central de la Psicomotricidad educativa de Lapierre y Aucouturier, y su posición dominante, no se desarrollan dichos valores dada su implantación en el ámbito de la Psicomotricidad.

3.- Puntos cuestionables

3.1.- Mimetismo religioso

Permitase esta curiosidad, que intencionalmente carece de maldad. Es posible observar en Lapierre y Aucouturier términos e incluso contenidos de tipo «religioso» y moral, en la línea, y a pequeña escala, de otros movimientos que han pretendido transformar de raíz la realidad:

- *existe una doctrina canónica*: «el Psicoanálisis es el único enfoque de la psicosis y de las perturbaciones graves de la personalidad, es así mismo el modo de abordaje privilegiado de la primera infancia» (Lapierre y Aucouturier 1980, 60). Hay una condición *sine qua non*: «trabajar a partir de la expresividad psicomotriz del niño», «con una perspectiva relacional ante los niños» (cursiva de Aucouturier y otros 1985, 115). Sólo la espontaneidad posibilita la expresión auténtica (Lapierre y Aucouturier 1977, 99), sólo ella es el motor de la evolución psicomotriz (20 y ss.), y sólo ella permite al niño trabajar con dinamismo y alegría (96);
- en referencia a la doctrina, existe la *Ortodoxia y la Herejía*: «Pretender reprimir esa agitación en nombre de una «educación» que se dice racional, con el silencio, la inmovilidad y el empobrecimiento de las experiencias motrices espontáneas relacionadas con los objetos, el espacio y el otro, nos parece una herejía» (Lapierre y Aucouturier 1977, 58); (llaman agitación a la exploración del medio mediante el movimiento en los niños de 0-3 años).
- Se exige *Conversión (de lo contrario, las tinieblas exteriores)*: de la necesidad de programarse, de organizarse (Lapierre y Aucouturier 1977, 99); «nosotros excluimos decididamente este enfoque» (al que llaman instrumentalismo [Aucouturier y otros 1985, 90]). Los enseñantes especializados «precisan un descondicionamiento» que les lleve a no centrarse en los logros sino en las producciones y en el placer del niño» (88); un descondicionamiento de la institución y de sus arquetipos: autoridad represora de pulsiones, etc. (Lapierre y Aucouturier 1980, 12); de la situación pedagógica habitual (1977, 22). El que realiza una práctica de tipo «instrumental»... tampoco sería rechazado de forma definitiva, pero sería preciso solicitar de él que comenzara por un trabajo de formación personal y que se comprometiera con una perspectiva relacional ante los niños» (Aucouturier y otros 1985, 115) (ver: formación personal, apartado VI).
- Se transita por el «Camino» de *Perfección*, que demanda la totalidad, la radicalidad (ser «santo» diría ¡San José María!); adaptarse al deseo inmediato del niño (Lapierre y Aucouturier 1977, 72). Incluso se va más allá del evangelio, y de sus intérpretes escolásticos: la moral no sólo abarca a los pensamientos, sino al propio deseo inconsciente.
- Se describe la evolución personal en *términos bíblicos*: morir/renacer: «Se hace necesario 'morir' a un determinado placer para poder 'renacer' a un placer nuevo.» (cursiva de los autores: Lapierre y Aucouturier 1977, 86). Refiriéndose al educador dicen: «Los objetos que han tocado el cuerpo del 'gran hombre' son sagrados». El cuerpo del maestro, para el niño, participa también lo sagrado» (1980, 68).

- Como ocurre en las religiones, los *Milagros sobrevienen por añadidura*: tras una actuación de Aucouturier, Arnelle, para quien «morder violentamente es su modo de acercarse a los otros niños», «ya no volvió a morder a ninguno de sus compañeros» (Aucouturier y otros 1985, 62-63). Tras la expresión de agresividad del niño, «la gestualidad se encuentra milagrosamente desbloqueada»... (215-216), etc, etc.
- *La sala, especie de templo, separado de lo profano*, se vive como lugar aparte, privilegiado, «lugar de descubrimiento excepcional» (Aucouturier y otros 1985, 166). Paraíso de la expresividad psicomotriz, del deseo del niño, del placer sensomotriz, de la comunicación... ¡y, también, lugar de la manipulación! (164-165).
- *En ese templo se viven experiencias únicas*: «En este lugar vive momentos excepcionales, emociones intensas, instantes que no tienen ningún punto de comparación en intensidad con los que vive habitualmente en la escuela o con su familia» (Aucouturier y otros 1985, 165).
- *La sesión se describe como celebración sacra: con Rituales. Ritual de entrada*: «quitarse la ropa, colocar ésta correctamente, ponerse unas prendas ligeras, llevar los pies desnudos, son obligatorios, porque son necesarios» (Aucouturier y otros 1985, 166); además se recuerdan las normas esenciales para participar en ella, normas que van contra todos los fantasmas: no destruir, no hacer daño. En cambio, «el final de la sesión está menos ritualizado» (165).
- En esa misa laica, entre sus ritos de entrada y salida, el sacerdote de la espontaneidad, *pontifica su propio sacrificio* («matarse para el otro [abandonar sus propios deseos] y «renacer» en la relación tónica con el otro» [Lapierre y Aucouturier 1980, 76]).
- Por fin, de tanto en tanto, el pontífice de la espontaneidad desciende del Tabor de Tours, y sin papamóvil, se mezcla entre las muchedumbres entusiastas, que escuchan con atención devota, expectantes ante cada cursillo: la «ma-ma», la penetración, la envidia del pene, la angustia de despellejamiento, los milagros: «le dije al oído... y ya nunca más...». Agotado, al cabo del día, el Apóstol se retira entre sus predilectos, y tras un ágape en el cenáculo, acaba el día en la discoteca, en un ejercicio de expresividad sensomotriz, expresión pulsional controlada, fiesta de la corporalidad afectivo/fantasmática depurada.

Exclúyase este último párrafo, y quizá los restantes manifiesten rasgos de Fundador, comunes a muchos iniciadores de movimientos que pretenden transformar la realidad y salvar al ser humano.

3.2.- Contradicciones, paradojas.

Se han constatado polaridades, antinomias, contradicciones, incompatibilidades, no tanto, quizá, como expresión de la realidad misma, concebida por Aucouturier como dialéctica, cuanto por una sistematización no culminada; o quién sabe, si, en un contagio de furor «analítico» no madurado de quien escribe, como manifestación de algún rasgo de talante pirotécnico: explosiones, fogonazos. Una visión de la realidad no integrada: o todo o nada; o una cosa o la otra: afectividad o conocimiento; placer o esfuerzo; impositividad o espontaneidad, esquema corporal o cuerpo erógeno, tratamiento sintomático o tratamiento causal; movimiento de control o

movimiento espontáneo. Y entre esa polaridad restallante, posiciones de mesura y equilibrio, que resguardan de cualquier impugnación dialéctica. Sin olvidar la debilidad por la paradoja, por la frase chocante, por la acepción del todo por la parte: todo es movimiento, todo es acción, todo es representación, todo es expresión, todo es placer...; el actuar es pensamiento, el pensamiento es acción etc.

3.3.- Barullo terminológico.

Empinet lleva a cabo intentos loables de clarificación terminológica: sobre los conceptos de regresión, plano de realidad, plano de fantasía, registro simbólico. Pero el camino a recorrer es largo todavía. Sobre estos mismos conceptos. Y sobre otros, ya indicados en el artículo anterior sobre Lapierre y Aucouturier: expresividad psicomotriz, sensomotricidad, globalidad, fantasma, etc. Un ejemplo de Aucouturier, en los dos primeros párrafos de unas jornadas en Barcelona: la motricidad es expresión de emociones, fantasmas, relaciones, conocimiento; hay dos espacios: uno para la expresividad motriz y otro para la expresividad plástica del lenguaje; éste es el de la representación; el primero también es de representación, pero de representación motriz.

A lo largo de los dos artículos sobre Lapierre y Aucouturier se han propuesto un conjunto de formulaciones terminológicas. Convendría, pues: a) convenir en una terminología precisa y aceptada: gran tarea pendiente respecto a los temas psicomotrices básicos; b) sustituir formulaciones psicoanalíticas: castración, fantasma, regresión, etc. Incluso, términos más asumibles en el ámbito pedagógico común. Por ejemplo, el binomio fusión/identidad, marco fundamental (Lapierre y Aucouturier 1980, 52; 64 y ss.; 21-62), podría circunscribirse al ámbito afectivo, e incluirlo en el más amplio dependencia/autonomía. O sea: construir un marco terminológico (y conceptual) menos dependiente del psicoanálisis.

3.4.- Principios metodológicos.

En la primera parte de este trabajo (Muniáin y Muniáin 2002) se habló de la orientación metodológica como concepción práctica universal de Lapierre y Aucouturier, emparentada con el naturalismo pedagógico. Se señalan aquí únicamente algunas de sus derivaciones, en forma de principios metodológicos que se plasman en las sesiones:

- espontaneidad como condición necesaria para la buena relación;
- letanía de noes consecuente con esta postura: no a la programación general, no al ejercicio, no a la programación de sesiones;
- *natural es lo espontáneo* (Lapierre y Aucouturier 1977, 34);
- actuar sobre el medio, no sobre el niño (Aucouturier y otros 1985, 28);
- actuar sólo si el educador es solicitado (Lapierre y Aucouturier 1980, 68);
- no contrariar el deseo del niño para no quebrar la relación;
- satisfacer el deseo inmediato del niño;
- entregar al grupo la autoridad proveniente de la institución (Lapierre y Aucouturier 1980, 12);
- la alegría sólo existe si es espontánea (Lapierre y Aucouturier 1977, 96);

- proponer actividades es penetrar con simbolismo fálico del deseo del adulto en el niño (Lapierre y Aucouturier 1980, 67);
- la eficacia depende de la espontaneidad;
- la espontaneidad se concibe como deseo, como deseo inmediato (Lapierre y Aucouturier 1977, 72);
- la iniciativa en la acción se reserva al niño (Lapierre y Aucouturier 1977, 36);
- el niño se interesa por los objetos, no por el cuerpo (Lapierre y Aucouturier 1977, 58); etc.

A lo largo de ambos artículos sobre Lapierre y Aucouturier se ha incidido en la parcialidad de estos principios metodológicos, emanación del naturalismo pedagógico.

3.5.- *Fractura teoría-práctica en cuanto al descentramiento*

Si arbitrariamente, sólo como ejercicio mental, concibiéramos lo *técnico/nocional* como todo lo que se refiere a la formación conceptual y metodológica, y lo *personal* como el conjunto de actitudes/aptitudes de cada persona, se podría decir que la psicomotricidad de Lapierre y Aucouturier adolece de centramiento conceptual y metodológico (técnico/nocional), y brilla por el descentramiento de actitudes del psicomotricista (personal).

El centramiento educativo significa imposición del adulto al niño; dictadura de unas concepciones de cómo es el niño sobre el niño real. Centramiento en la motricidad tónico/emocional. Centramiento en las dimensiones afectivo-relacionales. Centramiento en el espontaneísmo a machamartillo (espontaneidad ficticia: sólo en la primera iniciativa de la acción ante la imposición del marco educativo). Es, en realidad, el antipaidocentrismo: la imposición a la realidad del niño de una idea sobre el niño. Es la fundamentación de toda la concepción nocional y técnica de la educación psicomotriz sobre una entelequia: la realidad imaginada sobre cómo es el niño.

CENTRAMIENTO Y DESCENTRAMIENTO EN LAPIERRE Y AUCOUTURIER

| CENTRAMIENTO TÉCNICO/NOCIONAL | DESCENTRAMIENTO PERSONAL |
|--|----------------------------|
| - centramiento pedagógico; | - empatía tónica; |
| - centramiento psicológico; | - disponibilidad corporal; |
| - centramiento motriz; | - sistema de actitudes; |
| - centramiento en dimensiones personales | - muerte al propio deseo; |
| - centramiento metodológico. | - conversión. |

No es cuestión de desarrollar esta síntesis, que es una mera conclusión general de los dos artículos sobre Lapierre y Aucouturier. Sirva una enumeración. Centramiento pedagógico (naturalismo pedagógico). Centramiento psicológico en el psicoanálisis; el revestimiento rogeriano viene a ser una pátina en cuanto al marco nocional, y tiene más solidez como fundamento de actitudes de descentramiento pedagógico. En cambio la insistencia en el descentramiento actitudinal, plasmada en una forma-

ción práctica sólida, conforma al psicomotricista como especialista de la descentración emocional.

El contraste es intenso, y verdaderamente paradójico. La eficacia del descentramiento actitudinal está en las antípodas de lo que se dictamina sobre el modo de ser del niño y sobre la acción educativa. Los autoproclamados globalizadores fragmentan al niño por todas sus costuras: motricidad tónica y motricidad clónica, dimensión cognitiva y dimensión afectiva, dimensión conativa y dimensión relacional; los que escuchan el deseo más profundo, están sordos para el deseo supremo: el de crecer; los que vibran, sin ser arrastrados, con las palpitaciones emocionales más leves, no sintonizan con el drama de la fractura interior, absortos por el escenario exterior (medio causante de las alteraciones); los que captan los más leves movimientos tónicos, permanecen insensibles ante la necesidad infantil de esforzarse; quienes sueñan en el paraíso del placer infantil, olvidan el placer de hacer cosas difíciles.

Se dirá: gana la educación real (¿?): lo esencial es la relación. Veamos:

- si fuese una disyuntiva: marcos nocionales y capacitación técnica o capacidad de relación, habría que optar por ésta; pero este mero planteamiento disyuntivo es antirelacional;
- la psicomotricidad que propone y realiza una formación personal seria es, en ese aspecto, más cualificada;
- la psicomotricidad que proclama empatías tónicas y descuida la formación conceptual y el esfuerzo de captar al niño real, en su totalidad, adolece de empatía frágil;
- la calidad relacional depende más de las aptitudes personales; y las actitudes, ante todo, de la maduración vital, más que de cursillos intensivos.

La insistencia en privilegiar lo relacional lleva a igualar las diferentes orientaciones pedagógicas y psicomotrices, pues lo esencial será la relación personal, la autenticidad de la persona (Lapierre y Aucouturier 1977, 23) que trasciende a cualquier práctica o metodología.

3.6.- Elección de contenidos

Se ha insistido sobre el reduccionismo y el maximalismo de Lapierre y Aucouturier respecto a los contenidos. Sirva un recordatorio respecto a alguno de los aspectos tratados:

a.- Contenidos motrices:

- Fractura en la clasificación del movimiento; exclusión del movimiento de control.
- Coordinación separada de la afectividad (Lapierre y Aucouturier 1977, 15; Aucouturier y otros 1985, 138).

b.- Contenidos conativos:

- Ámbito de lo voluntario concebido como afectividad artificial (Lapierre y Aucouturier 1977, 34).
- Ocultar el esfuerzo, camuflar el trabajo (Lapierre y Aucouturier 1977, 96).

c.- *Contenidos cognitivos:*

- Carencia de interés por el conocimiento del cuerpo (Lapierre y Aucouturier 1977, 58).
- Supeditación, en la práctica educativa, del conocimiento a lo afectivo.

d.- *Contenidos relacionales:*

- Eficacia psicomotriz: La eficacia ¿radica en partir del deseo del niño, en satisfacerlo inmediatamente o en la inmediata oposición subsiguiente a ese deseo? ¿En el ensamblaje de ambos? En todo caso oponerse al deseo inmediato es esencial en la educación, se parta de la propuesta del niño o de la del educador. Como también permitir, fomentar y acoger la expresión del deseo, sea al comienzo de la sesión o posteriormente. ¿Por el tipo de relación? Lapierre y Aucouturier achacaban los éxitos parciales de la PMC, que llaman instrumental, a la vivencia relacional. Lo mismo cabría decir de la PMA. Y sin duda la incidencia en la calidad relacional es el punto fuerte de la PMA.
- Pan-relacionalidad (existimos en cuanto nos relacionamos [Lapierre y Aucouturier 1980, 65]). La persona es previa a la relación.
- Contradecir dificulta o impide la relación (Aucouturier y otro 1985, 203).

e.- *Contenidos sociales:*

- Preeminencia de la persona sobre grupo: no clarificada.
- Poco desarrollo del grupo como «enseñante/educador».
- Ausencia de desarrollo del grupo acogedor.
- Ausencia del trabajo del niño que teme al grupo.

f.- *Contenidos afectivos:*

- Tolerancia a la agresividad (Aucouturier y otros 1985, 203), aun la dirigida a los niños (Lapierre 1982, 39).
- El deseo de sobresalir, etc., es una afectividad artificial (Lapierre y Aucouturier 1977, 34).
- Ausencia de la casa en todos los retazos de sesiones que aparecen a lo largo de sus obras, excepto unas nociones sobre ella (Lapierre y Aucouturier 1980, 56).

g.- *Contenidos fantasmáticos:*

- Contradicción entre la afirmación de independencia del psicoanálisis (presente desde el inicio [Lapierre y Aucouturier 1977, 21-22]) y la actuación psicomotriz: se trata de «Comprender el sentido profundo de la expresividad psicomotriz. La comprensión de la demanda inconsciente». No se comunica el sentido al niño, pero se actúa según él (Aucouturier y otros 1985, 62).
- Contradicción sobre el tratamiento de la regresión: revivir tónico preobjetual (Aucouturier y otros 1985, 29), antes que los 6-8 meses (30), revivenciar (Lapierre y Aucouturier 1977, 92). En otros textos se dice lo contrario: no se trata de revivir (Aucouturier y otros 1985, 60).
- Inflación fantasmática.

La PMI persigue un equilibrio entre las formas de motricidad y entre las dimensiones básicas de la persona. Sesión a sesión trabaja mediante objetivos generales y específicos sobre cada una de esas dimensiones en las diferentes formas de motricidad (ver recuadro).

3.7.- Metodología:

- Sacralizar la metodología (hablar de herejías metodológicas, etc.).
- Confundir la metodología con los contenidos.
- Sobre el corazón del método: partir siempre de la espontaneidad del niño es mutilar el trayecto alterno de la relación real.
- Rigidez metodológica: partir siempre de la espontaneidad, una sola estructura de sesión, etc.
- *Falacia de que se actúa sobre medio y no sobre el niño*: una de las falacias típicas de la Escuela Nueva (E. Key, etc.), como si mediante el medio no se actuara sobre el niño. Se trata de obviar esta evidencia recurriendo a un subterfugio, tan falaz como la proposición inicial: se manipulan las producciones del niño, no al niño mismo (Aucouturier y otros 1985, 47; 54, etc.).
- Trazar sobre esta falacia (argumento aparente), la línea divisoria entre Psicomotricidad y Prácticas corporales (Aucouturier y otros 1985, 28; 32).
- *Rechazo de los objetivos/contenidos/actividades específicos, didácticos.*

Reflexiones finales desde la PMI.

A lo largo de los artículos sobre Lapierre y Aucouturier, y en artículos anteriores se han se han indicado, genéricamente, las alternativas de la PMI. Ahora, falta recordar algunos aspectos finales.

1.- Pedagogía de la realidad

Pedagogía que busca la realidad. Pedagogía que intenta observar y analizar lo que ocurre; en presencia estudiada de los diversos sistemas psicopedagógicos, pero sin hacer profesión de ninguno de ellos. Centrada en la observación continua y el análisis de lo que sucede en educación: el niño, el educador, el grupo, sus interacciones. *La realidad existe, es constatable, y tiene permanencia.* En la última producción de Aucouturier de la que tengo constancia escrita (Jornadas de Barcelona, 1995). Aucouturier califica su pensamiento de dialéctico («la realidad sólo puede verse desde una dialéctica imaginaria y emocional» [102]): ¿qué es la realidad? Los filósofos «siguen hablando de ella... desde miles de años» (102); «la realidad es una manera de ser en el mundo» (lo mismo que dijo de la expresividad infantil, de la psicomotricidad, del psicomotricista); inestable, continuamente modificada, dominada por el imaginario; sólo hay realidad cuando nos ponemos a distancia momentáneamente: realidad, pues, como alternancia dialéctica entre distanciamiento y emocionalidad (sensomotricidad, imaginario). Como en tantas ocasiones, este discurso se asemeja a un cohete retorcido: parece que se va a negar la realidad (explosión); se la identifica con una perspectiva trillada sobre la *realidad psicológica*: alternancia entre distanciamiento e inmersión afectiva (humo); para por fin retorcer el argumento aludiendo al recurso fácil de la pérdida de la realidad en el enamoramiento (104). Ya se aludió y se respondió a plantamientos similares. Por ejemplo

respecto a la relación (pan-relacionismo). Todo fluye, porque hay algo que fluye; existe Heráclito porque existe Parménides en cuanto a la esencia de lo que se concibe; y puede decirse que viceversa. Existe manera de ser porque hay ser. Se concluye, así, donde se comenzó, en el primer artículo publicado en la revista «Psicomotricidad» (1997): la necesidad de la filosofía, y su carencia o extrema fragilidad en la Psicomotricidad.

En la misma fuente, se reitera la noción del educador: catalizador, dinamizador; si no parte de la actividad espontánea, ya no lo es, y constriñe al niño, lo manipula abusivamente (Jornadas 1995, 100-101) (Arnaiz, Rabadán y Vives lo conciben como acompañante [2001, 139]). Psicomotricidad y Pedagogía: otra área básica sobre la que se explicitó una reflexión desde entonces. Estas concepciones filosóficas y pedagógicas de Aucouturier, son posicionamientos marco, apenas dejados caer en un libro, como se indicó en el artículo anterior; o revelados más espontáneamente en el fragor de un intercambio de opiniones. Nos llevan al sentido general de la producción de un autor o de su práctica educativa. Esos dos aspectos son también esenciales en PMI, con los siguientes postulados básicos:

- a) *Existe una realidad que subyace bajo cualquier evolución*: el educador *choca* contra ella, como se constató al tratar de las dimensiones de la persona; y *choca* ante todo con la realidad del *sujeto* en cada niño. Ciertamente es realidad *percibida*, siempre sujeta a una percepción más certera, pero no supeditada sustancialmente a los estados de ánimo; realidad amagada bajo múltiples subjetividades y a través de los prismas de las teorías asumidas que manipulan la realidad, pero desentrañable. La realidad que corresponde a los hitos evolutivos universalmente aceptados. *Realidad, ante todo, que el educador percibe*. Existe el sujeto, que se vive inestable, dominado, o con presencia interior. El desvelamiento de la realidad educativa es la primera tarea del educador, que requiere un empeño constante. La PMI *chocó* con una experimentación de la realidad educativa y de ella partió: en la sesión de *psicomotricidad educativa, el niño desea espontáneamente realizar actos y colocarse en situaciones difíciles (motricidad de dominio), y actos y situaciones sensomotrices (motricidad tónica)*. Y una derivada: *en esa motricidad total el niño expresa cada una de las dimensiones básicas de la persona*. A un nivel inferior de realidad *la práctica educativa demostró que ambas realidades se trabajan más adecuadamente si existe un intercambio en la iniciativa de la acción, correspondiente a un diálogo integral entre sujetos, una relación más cercana a la realidad vital del niño*. En el mejor de los casos el niño vive esa realidad, y en ella puede crecer con equilibrio.
- b) *Concepción de educador, y consiguientemente de educación*: el educador no es ante todo un catalizador, un dinamizador, animador (Lapierre y Aucouturier 1980, 15) de la maduración del niño: es *co-constructor*. El niño se construye en la relación con el educador (con la familia/sociedad), con el medio humano educador. En este sentido el educador es *insustituible, protagonista*, sin parangón con el psicólogo, por ejemplo. Y el educador en la eternidad de la cotidianidad (todo el día, cada día, cada niño) pone en juego toda la persona, incluso sus recodos más íntimos. *Se interconstruyen*, sin metáforas sin grandilocuencias. Además el educador es *garante* de la ontogénesis del niño; sólo él puede leer racionalmente el plano evolutivo impreso en el niño, no el niño mismo.

2.- Formación del educador

«Repitamos una vez más: el psicomotricista no existe sin una formación personal seria» (Aucouturier y otros 1985, 58). Pero conviene diferenciar entre especialista en Psicomotricidad y maestro capacitado para la Psicomotricidad. Es otro aspecto de realismo. La PMI tiene vocación de acceso al conjunto de educadores, principalmente al maestro. La Psicomotricidad debiera ser un aspecto importante en la formación de maestros al menos hasta primaria. Debiera estar integrada en su formación como tales, a todos los niveles. En todo caso, el recurso válido es la autoformación, y la PMI ofrece algunas pautas para realizarla.

La PMI ofrece una reflexión de conjunto sobre la educación y la Psicomotricidad (marco teórico), y una manera de proceder (marco de actuación). Una reflexión sobre lo que hace el educador reflexivo, sobre todo lo que sucede en la sesión. Y estimula la afirmación del educador reflexivo, que observa lo que ocurre, cómo es el niño, cómo actúa y reacciona, y se lo cuestiona. El educador detecta continuamente sorpresas; surgen preguntas, sobre su sentido y sobre su explicación; y el recurso a la lectura sistemática y meditada se le impone. Prepara al detalle las sesiones, anota los resultados: lo que ha ido bien y lo que ha fallado. Nunca tiene sesiones acabadas. Cada curso comienza de nuevo, planifica de nuevo. Y el proceso continúa. Proceso de investigación callada, que no acaba; que mantiene el interés, y quizá incluso la ilusión en el educador.

La PMI ofrece materiales en esta dirección. Y sueña en la vía de Internet como un sucedáneo a la formación personal y didáctica, como punto de encuentro, reflexión y formación.

A continuación sólo queda confiar en el educador y en la autoeducación.

- a) *Confía en la maduración personal y profesional del educador.* Las fechas señaladas en la biografía personal; los impactos, como puede ser un cursillo intensivo, son meros componentes, y no los principales, en ese proceso de maduración, que fragua más adentro, no se sabe bien cómo, ni mediante qué procesos silenciosos. Procesos en los que la integración tiene un papel importante.
- b) *Sugiere la importancia de ser un sujeto conceptual:* abierto a lo nuevo; pero sujeto; no es llevado por lo que se dice, por lo que se lleva. Para acceder a conceptos propios, estudia con ahínco los de los otros. Lee. Acude a las fuentes, a los originales de los autores fundamentales. Reflexiona. La PMI ofrece un itinerario bibliográfico para ello (formación conceptual). La investigación de la realidad educacional es un punto clave. Todos creemos aprehender la realidad y responder a ella adecuadamente. Busca claridad sin ataduras ni dogmas, sin temor a las posibles modificaciones que la realidad sugiera; sin el peso del prestigio, de la parroquia, de las sedes, del estatus.
- c) Ante todo *desea caminar hacia la presencia interior.* Caminar hacia el incremento de los momentos, de los tiempos, en los uno se experimenta como sujeto: no arrastrado, consciente desde el centro, receptor e impulsor. Sin mística ni milagros. En serena y no llamativa percepción. Libre entre ataduras. En esos lapsos más o menos largos y frecuentes en cada persona se percibe. A diferencia de la perfección del psicomotricista de Lapierre y Aucouturier que responde «en todo momento» a lo que el niño desea (1980,

77), con su plenitud de empatía tónica (Aucouturier y otros 1985, 188), que capta las modulaciones tónicas más pequeñas (173; 263), el psicomotricista de PMI percibe amplias limitaciones en su respuesta a las necesidades del niño. Consciente de:

- hasta dónde en otras fases de la vida, quizá muy largas, quizá habitualmente, el sujeto ha sido o es casi un objeto, hoja en el río. Arrastrado por el barullo diario; por los grandes objetivos de la vida: la carrera, el puesto de trabajo, el prestigio, el noviazgo, el matrimonio (o el contrato personal), la familia; el deseo y el temor, argollas a lo que no se domina; la relación con el otro, ser para sí irremisiblemente;
 - hasta dónde, con el niño, se es relación maculada por el deseo, comunicación deformada por el fantasma: rechazo al peligro, o sintonía complaciente, o sombra desvaída, o defensa agresiva, o flujo captativo. Progresivamente el educador descifra nombres de niño tras estas formas nocionales;
 - hasta dónde, al mismo tiempo, existen redes compensatorias que posibilitan una relación educativa psicomotriz en conjunto positiva: el placer del juego, del contacto; el disfrute con el mundo infantil; la curiosidad por la observación; el análisis de la propia actuación; las compensaciones relacionales más o menos equilibradas; el esfuerzo y el interés; la próxima fase de presencia interior que algún ha de llegar, el dejar pasar este tiempo que parece imposible. Todo ello en dosis meramente suficientes, cercanas a las posibilidades del educador común;
- d) Se vacuna ante el posible desánimo ante la perfección requerida por Lapierre y Aucouturier: responder «en todo momento» al deseo profundo del niño (Lapierre y Aucouturier 1980, 77), caer en el deseo penetración, etc. El deseo de penetración se da por igual antes o después de la expresión del deseo del niño. Es más: la espontaneidad inicial para después manipular mejor puede convertirse en una trampa que enmascara el deseo de penetración, de dominio. La seguridad fiducial, casi religiosa, con que se sigue de modo sistemático la doctrina establecida, la estrategia de reeducación o terapia, cueste lo que cueste al niño (por ejemplo la implosión), no puede por menos de evocar la imagen de la penetración. Narcisismo, penetración, captatividad, agresividad: de conquista y liderazgo, de seguimiento fiel, de integración: todo narcisismo, penetración, captatividad y agresividad, más allá de la orientación psicomotriz.
- e) Procedimientos de *sentido común esforzado* permiten al educador reflexivo acercarse, sea cual fuere su estado de presencia interior, a su vida afectiva y fantasmática en relación con el niño. No es una simple introspección, sino la observación de la experiencia directa de situaciones concretas relativas a los niños olvidados, rechazados, preferidos. Siempre quedará una amplia zona inconsciente: pero se podrán captar reacciones de cierta profundidad afectiva, a las que no se presta atención habitualmente en educación. Es en sencillo autoanálisis personal, cercano a lo que muchos hacen o pueden hacer.

3.- Integración

La PMI no pretende, como pretende Aucouturier, combatir el «empuje cognitivo» mediante la focalización en lo relacional y emocional; o dar rienda suelta a la espontaneidad porque demasiado constreñido está el niño en otras áreas. *No conviene combatir un desequilibrio con otro desequilibrio, sino con más realidad, con equilibrio.*

La PMI es una mera decantación de lo que ocurre en el educador común. Una reflexión global sobre la tarea educativa, concretada en la Psicomotricidad. El educador hace integración en su práctica educativa, consciente o inconscientemente. En su vida personal, como cualquier ser humano, mientras crece, hace integración. Su curso filogenético y ontogenético es proceso de integración. Aun el militante o seguidor de la PMI o de la PMC hacen integración; el mismo Aucouturier manifiesta rasgos de integración: dinamizar el espacio sensomotor, parar la acción para recordar la postura y situación; y aun de hiperintegración, como duplicar el tiempo de la representación. Se han ofrecido ejemplos de todo ello.

La PMI ofrece un marco conceptual y un marco práctico iniciales, modestos, que requieren todo tipo de aportaciones, pero suficiente, creemos, para cumplir, rudimentariamente, sus funciones. En la integración están cuantos buscan la totalidad de los aspectos del movimiento y la totalidad de las dimensiones de la persona, como marco nocional y en su aplicación a las sesiones de Psicomotricidad; quienes trabajan con objetivos generales y específicos; quienes alternan con el niño la iniciativa en la acción. Cada educador realiza, dosifica, la integración, que siempre es idiosincrásica. Se trata de un proceso. *Psicomotricidad (como proceso) de integración.*

Por encima de cualquier punto frágil, la Psicomotricidad de Lapierre y Aucouturier presenta un cúmulo de aportaciones positivas muy superior. Aparte de ser la Psicomotricidad dominante, ofrece a la educación en general una perspectiva esencial, de la que en gran parte adolece. En modo alguno es una pirueta; ahonda en dimensiones de fondo. Traslada a la Psicomotricidad aportaciones básicas derivadas, de un modo u otro, del naturalismo pedagógico, de la escuela nueva y del Psicoanálisis. Su eficacia educativa está demostrada; compensa las deficiencias analizadas con la calidad de la relación, con la importancia de los contenidos que selecciona, con la eficacia del núcleo metodológico que asume, y con la cualificación de sus practicantes. Lo demás, lo pone el niño, como ocurre ante las deficiencias de cualquier sistema educativo.

Al lado de ese gigante psicomotriz, la PMI es otra manera, incipiente, de concebir y realizar la Psicomotricidad.

BIBLIOGRAFIA

ARNAIZ, P. (1986), *Fundamentación de la práctica psicomotriz*, Murcia, ICE.

ARNAIZ, P. (1987) *Evolución y contexto de la práctica psicomotriz*, Murcia Universidad de Murcia.

ARNAIZ, P.; RABADAN, M.; VIVES, I. (2001), *La Psicomotricidad en la escuela*, Archidona (Málaga), Aljibe.

- ARNAIZ, V. (1995), *La práctica psicomotriz como ayuda en el marco educativo*, Jornadas de Práctica psicomotriz, Barcelona.
- AUCOUTURIER, B. (1994) (1995), *Jornadas de Práctica educativa de Barcelona*.
- AUCOUTURIER, B. y LAPIERRE, A. (1977), *La educación psicomotriz como terapia: Bruno*, Barcelona, Médica y Técnica.
- AUCOUTURIER, B.; DARRAULT, I.; EMPINET, J.L. (1985), *La práctica psicomotriz*, Barcelona, Científico-Médica.
- BERNARD, M. (1985), *El cuerpo*, Buenos Aires, Paidós.
- BOFILL, P.; TIZON, J. (1994), *Qué es el Psicoanálisis*, Barcelona, Herder.
- BUCHER, H. (1982), *Trastornos psicomotores en el niño*, Barcelona, Toray-Masson.
- FREUD, A. (1984), *Introducción al psicoanálisis para educadores*, Barcelona, Paidós.
- FREUD, S. (1920), *Más allá del principio de placer*.
- GUILMAIN, E. (1935), *Funciones psicomotrices y problemas de comportamiento*.
- LAPIERRE, A. (1984), *Educación psicomotriz en la escuela maternal*, Barcelona, Científico-Médica.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1977), *Simbología del movimiento*, Barcelona, Científico-Médica.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1977b), *Los contrastes*, Barcelona, Científico-Médica.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1980), *El cuerpo y el inconsciente*, Barcelona, Científico-Médica.
- LAPIERRE, A. y LAPIERRE, A. (1982), *El adulto frente al niño*, Barcelona, Científico-Médica.
- LE BOULCH, J. (1978), *La educación por el movimiento en la edad escolar*, Barcelona, Paidós.
- LE BOULCH, J. (1992), *Hacia una ciencia del movimiento humano*, Buenos Aires, Paidós.
- LE BOULCH, J. (1997), *El movimiento en el desarrollo de la persona*, Barcelona, Paidotribo.
- LOUDES, J. (1978), *Educación psicomotriz y actividades físicas*, Barcelona, Científico-médica.
- MAIGRE, A. y DESTROOPER, J. (1975), *La educación psicomotora*, Madrid, Morata.
- MARTÍNEZ, P. y GARCIA NUÑEZ, J.A. (1978) *Psicomotricidad y educación preescolar*, Madrid, Nueva cultura.
- MARTORELL, J.L. (1996), *Psicoterapias*, Madrid, Pirámide.
- MAUCO, G. (1980), *El inconsciente y la psicología del niño*, Madrid, Narcea.
- MOLINA DE COSTALLAT, D. (1984), *La entidad psicomotriz*, Buenos Aires, Losada.

- MUNIÁIN, J. L. (2001), Elementos para una definición de Psicomotricidad de integración (PMI), *Psicomotricidad, revista de estudios y experiencias*, nº 68-69, 23-65.
- MUNIAIN, J.L, y MUNIÁIN, I. (2002), Lapierre y Aucouturier: ¿en qué sentido? Marco nocional, *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, www.iberopsicomot.net, nº 8, 57-120.
- MUNIÁIN, J.L. (1997), Noción/definición de Psicomotricidad, *Psicomotricidad, revista de estudios y experiencias*, nº 55, 55-86 Madrid, CITAP.
- MUNIÁIN, J.L.; SERRABONA, J.; BENITEZ, J., CABANES, T., GARCIA, T. (2000), La casa, *Psicomotricidad revista de estudios y experiencias*, nº 66, Madrid, CITAP.
- MUNIÁIN, J.L.; SERRABONA, J.; CAROL, M.; DALMAU, M. (2000), Representación verbal en psicomotricidad de integración, *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, www.iberopsicomot.net, nº 0, 85-101.
- PIAGET, J. (1985), *Seis estudios de psicología*, Planeta-Agostini, Barcelona.
- PICQ, L. y VAYER, P. (1977), *Educación psicomotriz y retraso mental*, Barcelona, Científico-Médica.
- QUINTANA, J.M. (1988), *Teoría de la educación*, Madrid, Dykinson.
- RAMOS, F. (1979), *Introducción a la práctica de la educación psicomotriz*, Madrid, Pablo del Río.
- ROTA, J. (1995), La intervención psicomotriz en una relación de ayuda terapéutica..., *Jornadas de Práctica Psicomotriz*, Barcelona.
- SCHARAML, W. J. (1881), *Psicología profunda para educadores*, Barcelona, Herder.
- VALLEJO-NAJERA J. (1991) *Guía práctica de psicología*, Madrid, Temas de hoy.
- VAYER, P. (1973), *El niño frente al mundo*, Barcelona, Científico-médica.
- VAYER, P. (1985), *El diálogo corporal*, Barcelona, Científico-médica.
- ZABALZA, A. (1999), *Enfocament globalitzador i pensament complex*, Barcelona, Graó.
- ZUBIRI, X. (1962), *Sobre la esencia*, Madrid, Sociedad de estudios y publicaciones.
- ZULLIGER, H, (1984), *Evolución psicológica del niño*, Barcelona, Herder.

RESUMEN:

Se analiza la práctica psicomotriz educativa de Lapierre y Aucouturier (PMA), comparándola con la Psicomotricidad cognitiva (PMC) y con la Psicomotricidad de Integración (PMI). Se detectan déficit considerables: amputación de la motricidad humana, reduccionismo respecto a las dimensiones de la persona humana (relacional afectiva, fantasmática), monolitismo metodológico (partir siempre del deseo del niño), dependencia excesiva de aportaciones provenientes de alguna manera del naturalismo pedagógico y del psicoanálisis. Prevalen las aportaciones positivas: sistema de formación de psicomotricistas, alta cualificación de sus profesionales, traducir a sistema de acción la importancia de lo relacional y afectivo, introducir en la escuela la atención al mundo fantasmático, dinamizar la educación, fundar una orientación psicomotriz vigorosa, predominante en nuestro medio.

PALABRAS CLAVE:

Elección de contenidos psicomotrices, proyecto de actuación, espontaneidad, manipulación, propositividad, tipos de necesidades placeres y deseos, organizadores de la sesión, bloques naturales de actividades, monolitismo y flexibilidad metodológicas, terminología psicomotriz, realismo pedagógico, integración.

ABSTRACT:

It is analyzed the educational psychomotor practice of Lapierre and Aucouturier (PMA), comparing it with the Cognitiva Psychomotricity (PMC) and with the Psychomotricity of Integration (PMI). They are detected considerable deficit: the amputation of the human motility, a reductionism regarding the human person's dimensions (relationship, affectivity, ghosts), a methodological monolithism (to always leave of the child's desire), and an excessive dependence of coming contributions somehow from both the pedagogic naturalism and the psychoanalysis. The positive contributions prevail: a system of psychomotor therapist training, a good qualification of their professionals, and the translation to an action system of the importance of the related and affective point of view, to introduce in the school the attention to the ghostly world, to energize the education, to found a psychomotor powerful orientation, predominant in our domain.

KEYWORDS:

Election of psychomotor contents, performance project, spontaneity, manipulation, propositivity, types of needs, pleasures and desires, organizers of the session, natural blocks of activities, monolithism and methodological flexibility, psychomotor terminology, pedagogic realism, integration.

DATOS DE LOS AUTORES:

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

Idoia Muniáin Matos es Diplomada en Educación Social, practicante de psicomotricidad.



La Educación Física y Deportiva en personas con discapacidades motóricas

The Physical and Sport Education in people with motor disabilities

Francisco Javier Aledo Martínez-Illescas y Rogelio Martínez Abellán

1. ACTIVIDADES FÍSICAS EN PERSONAS CON PROBLEMAS Y DISCAPACIDADES MOTÓRICAS

En todas las actividades existen elementos de riesgo, tanto para los sujetos con impedimento o sin él:

- Es importante pasar un examen médico y pedir al doctor su opinión acerca de la actividad que se pretende realizar, por si existiese alguna dificultad asociada que pudiera originar problemas en algunos factores médicos básicos:
 - Eficacia de la circulación.
 - Flexibilidad y destreza de los miembros.
 - Posible pérdida de sensibilidad o de equilibrio.
 - Tendencia a la asfixia.
 - Espasmos.
- Evitar riesgos y esfuerzos innecesarios.

1.1. Repercusiones y beneficios de la actividad física

Según Hernández (1992), el hecho de que una persona deficiente sea aceptada para participar en actividades físicas se puede considerar como parte del proceso de rehabilitación. Para este autor, la rehabilitación no consistiría en la aplicación de una serie de técnicas, sino una forma de enfrentarse a la vida; y la verdadera diferenciación que ofrece la participación de la persona con deficiencia motórica en las actividades físicas reside en otros factores, precisamente en la facilitación de las relaciones del individuo con el entorno, destacando los siguientes:

- Acceso a las instalaciones deportivas y desenvolvimiento en las mismas.
- Libre participación en las actividades deportivas sin otras limitaciones que las propias de cada sujeto, y en el caso de la competición, de las reglamentariamente establecidas para cada deporte.
- Valoración de la situación de discapacidad de cada sujeto.

Para Botella Amengual (1992), la ejercitación física actuará de manera beneficiosa sobre los diferentes aspectos que conforman a la persona, tanto a nivel físico como psicomotor y psicosocial.

A) A NIVEL FÍSICO

-Efectos sobre diferentes órganos y sistemas corporales.

- *Sobre la musculatura esquelética.*
 - Aumenta el volumen y el número de fibras musculares con el consiguiente aumento de la fuerza y resistencia.
 - Mejora la oxigenación, aumentando la aportación de creatina y hemoglobina, sales minerales y encimas; y facilita la eliminación de ácido láctico, lo que favorece el metabolismo muscular.
- *Sobre el aparato circulatorio.*
 - Se produce un aumento celular de los eritrocitos y también de la hemoglobina, lo que mejora el aporte de oxígeno a los tejidos, disminuyendo el tiempo de recuperación tras el esfuerzo.
- *Sobre el aparato respiratorio.*
 - Si se realiza un trabajo específico de respiración, se produce un aumento de la capacidad vital y de la capacidad de captación de oxígeno.
 - Mejora el ritmo respiratorio tanto en reposo como durante el ejercicio.
- *Sobre el Sistema Nervioso.*
 - Mejor regulación nerviosa durante el reposo y recuperación.
 - Mejora la coordinación de los movimientos.
- *Sobre el sistema metabólico.*
 - Mejora el funcionamiento glandular, tiroidal y suprarrenal, debido a la mejor regulación de la glucosa, reserva de minerales, pérdida de la retención hidrosalina y mecanismos de termorregulación.
 - Disminución de los depósitos de grasa.
- *Sobre el sistema cardiovascular.*
 - Produce una hipertrofia cardíaca con el consecuente aumento del volumen/minuto, disminución de la frecuencia y aumento del volumen de reserva sanguínea.
 - La presión sanguínea muestra valores bajos.
- *Efectos sobre las alteraciones propias del déficit motriz.*
- *Sobre el tono muscular*
 - El tono varía según la posición que se adopte y las actividades que se desarrollen.
 - Realizar un movimiento activo y dirigido como es el ejercicio físico requiere una adecuación del tono muscular para que la función que se ha de desarrollar sea efectiva.
 - En la fase posterior al ejercicio se debe favorecer la relajación.
 - Se ha de tener en cuenta que las situaciones de estrés hacen variar el tono muscular.
- *Sobre la postura*
 - Mejora la postura en la que se practica el deporte, tanto el monitor como el deportista han de buscar la capacidad para adoptar la postura más adecuada posible para realizar los ejercicios propuestos.

- No siempre se puede conseguir que la postura sea correcta, pero sí se pueden realizar mejoras y perfeccionamiento con la práctica, buscando siempre la funcionalidad.
- *Sobre el movimiento*
 - El ejercicio físico ayuda a regular las alteraciones de movimiento propias de los diferentes tipos de déficit.
 - También influye en el movimiento espontáneo de la persona con problemas motores; hay que dejar el tiempo necesario para que la persona realice la acción.
- *Sobre el equilibrio*
 - Mejora el equilibrio, tanto estático como dinámico.

B) A NIVEL PSICOMOTOR

- Ayuda al conocimiento del propio cuerpo, ya que como consecuencia de las dificultades motoras, los parálisis cerebrales en muchos casos no tienen una vivencia correcta de su cuerpo ni de la relación con el medio.
- Mejora la coordinación viso-motora, la orientación espacial, la orientación temporal y la habilidad.

C) A NIVEL PSICOSOCIAL

La actividad física y deportiva conlleva beneficios para las personas con deficiencia motórica, ya que es una actividad que pueden practicar de una manera normalizada. Muchas de estas personas no han tenido suficientes relaciones y vivencias corporales, por lo que las posibilidades de experimentar positivamente con el cuerpo también están limitadas en muchos casos, o hay una falta de motivación, o entre el deseo de acción existe la imposibilidad o la dificultad por las alteraciones propias de la deficiencia motórica. La actividad física y la práctica deportiva pueden ser el medio para que muchas personas con parálisis cerebral puedan desarrollar aspectos personales y sociales que tienen bloqueados, además del propio valor recreativo.

1.2. Contraindicaciones de la práctica deportiva en las personas con deficiencias motóricas

A la hora de llevar a cabo la práctica de actividades físicas o deportivas es fundamental someter al sujeto a un control médico-deportivo, de manera que se tengan en cuenta las contraindicaciones. Dichas contraindicaciones podemos clasificarlas en dos grupos:

Generales

Son comunes a todas las personas que realizan ejercicio físico o llevan a cabo la práctica de alguna actividad deportiva.

Específicas de las deficiencias motóricas

a) Ortopédicas:

- Problemas de columna (escoliosis evolutiva). En este caso está contraindicada la práctica del tiro con arco. Al final de la adolescencia están contraindicados aquellos deportes que conlleven una exageración de la asimetría corporal.

- Alteraciones de las extremidades inferiores. Están contraindicados todos los deportes que impliquen carreras y salto cuando existe alguna alteración en:
 - Articulación coxo-femoral displásica o subluxada.
 - Articulación del genoll.
 - Articulación tibio-tarsiana.
- Antes y después de operaciones que afecten ósea y muscularmente.

b) Neurológicas:

- Epilepsia sin control de las crisis. Están contraindicados las carreras de fondo y la natación, así como el ciclismo, en algunos casos.
- Alteraciones graves del equilibrio. No se aconseja practicar el ciclismo.
- En casos graves de espasticidad o distonía están contraindicados todos los deportes que la aumenten.

1.3. La práctica de la actividad física y deportiva en las personas con deficiencias motóricas: consideraciones pedagógicas y metodológicas

La actividad física en aquellas personas que presenten poca movilidad e independencia, ha de ir dirigida a combatir todos los trastornos que producen la inmovilización, tales como:

- Pérdida del tono muscular y alteración de los reflejos de la postura y la coordinación.
- Atrofia muscular y ósea por catabolismo y atrofia miocárdica.
- Actitudes viciosas, contracciones musculares y limitaciones articulares.

Si nos centramos en el ámbito escolar, a la hora de trabajar con alumnos que presentan deficiencias motóricas, es necesario valorar positivamente el potencial que presente cada persona, determinar el período evolutivo y la etapa escolar en que se va a impartir la actividad física. Para ello tendremos en cuenta:

- Enseñar el control voluntario de los músculos, combinando estas actividades con situaciones de relajación.
- Evitar excitaciones y tensiones máximas (dejando a un lado o eliminando las actividades muy competitivas).
- Proporcionar tareas simples, de fácil realización, que posibiliten el éxito y la ejecución satisfactoria.
- Realizar movimientos libres, para favorecer el acto exploratorio.

El profesor debe tener una información médica sobre el alumno que incluirá además de los datos sobre el estado general, el tipo de lesión que presenta, las retracciones musculares y las deformaciones y las intervenciones quirúrgicas efectuadas y programadas. Es necesario mantener el contacto e intercambio de información con el médico y el fisioterapeuta, respetando las indicaciones y contraindicaciones

Es fundamental la utilización de actividades lúdicas, de juegos sencillos que estimulen el nivel de cada niño para que vivencien las posibilidades de movimiento de su cuerpo.

Botella Amengual (1992), indica los juegos que pueden practicar los deficientes motóricos, clasificándolos en juegos de tierra y juegos acuáticos.

| JUEGOS DE TIERRA | |
|--|---|
| Los propósitos de los juegos de tierra se basarán en el nivel motor mínimo que tenga cada niño; podrán ser de interior o de exterior, según la seguridad que conlleven uno u otro medio. | |
| Carrera | Se propondrán carreras individuales o en grupo de niños situados en un mismo nivel de evolución motora. |
| Rodamientos | Los niños muy afectados y poco interesados se les puede estimular este desplazamiento colocando botellas en fila que deberán ir derribando con la mano o el pie. |
| Arrastres | Para estimular el desplazamiento se puede utilizar algún túnel (caja de cartón). |
| Desplazamiento a cuatro patas | Es el desplazamiento habitual en muchos deficientes motrices. |
| Lanzamientos | Se pueden proponer lanzamientos de diferentes objetos desde diferentes posiciones y posturas. Utilizando consignas como: lejos, cerca, dentro, por encima, etc. Los objetos pueden ser variados, según la capacidad de prensión que posean: pelotas, figuras de trapo... Las posturas dependerán del nivel de evolución motriz y serán posturas en que se sientan seguros y equilibrados, ya que se trata de jugar: decúbito supino, decúbito prono, postura de conejo, postura de gato, sentado en una silla con brazos y respaldo, sentado en una silla con respaldo, sentado en un taburete, derecho. |
| Tiro a diana | Desde las posturas descritas, se pueden realizar tiros de precisión a dianas situadas en posición vertical u horizontal. La diana y las pelotas pueden ser de velcro. |
| Lanzamiento de precisión | Se pueden tirar pelotas intentando acercarlas lo más posible a otra pelota situada en posición vertical u horizontal. La diana y las pelotas pueden ser de velcro. |
| Eslalom o circuitos | Se pueden pintar en el suelo circuitos de diferentes dificultades según el nivel de los niños. En el circuito se colocarán obstáculos que se deberán pasar o sortear de diferentes formas. El desplazamiento se realizará según la capacidad motriz. |
| Ciclismo | Carreras en triciclo que sólo se realizarán con niños que se sientan seguros. |
| Tenis en banco o suelo | Se jugará colocando un niño en cada extremo de un banco de 1'50 m. de longitud por 0'3 m. de ancho. También se pueden colocar parejas en el suelo en un espacio marcado y jugar en parejas; se pasarán la pelota de tenis de mesa: <ul style="list-style-type: none"> - Soplando. - Con las manos. - Con una raqueta. |

JUEGOS DE PELOTA EN EQUIPO

Los dos equipos estarán formados por el mismo número de niños cada uno. Se intentará que los niveles motores estén equilibrados entre los equipos. Las dimensiones del terreno de juego serán variables en función del espacio y de los jugadores. Como pelota pueden servir con diferentes materiales: globos, pelotas de plástico, de espuma, etc., en función de los problemas de prensión. Se pueden inventar o adaptar multitud de juegos basados en prácticas deportivas.

JUEGOS ACUÁTICOS

El medio acuático, por sus características de ingravitación, posibilita a los niños tener sensaciones y vivencias motrices que en el medio terrestre no serían posibles. Algunos deficientes motrices no pueden experimentar un desplazamiento autónomo fuera del agua.

Es primer objetivo será la familiarización con el medio, experimentar sensaciones y tener una relación agradable y gratificante con el agua, teniendo en cuenta que necesitan más tiempo para poder estar relajadamente en el agua.

La postura en la cual se sienten más seguros dentro del agua es en decúbito supino. Una vez establecido el primer contacto, se pueden realizar desplazamientos elementales con ayuda. El material auxiliar puede ser: manguitos, flotadores, aletas o algún otro objeto que se crea puede ser útil; lo más importante es que transmitan seguridad y confianza. Quizás los necesite mientras aprende a nadar y para entrar o salir del agua:

- Almohadas hinchables; pueden utilizarse para mantener la cabeza fuera del agua.
- Palas de mano para ayudar al desplazamiento.
- Elevadores portátiles y autocontrolados que posibilitan la entrada y salida del agua.

Según las características de cada niño, las progresiones serán diferentes, pero se pueden tener en cuenta unos objetivos comunes que cada uno desarrollará a su ritmo:

- Control de la respiración.
- Cambio de postura para experimentar movimientos efectivos.
- Práctica de las posturas más idóneas en cada caso para conseguir un desplazamiento autónomo.
- Control del tono muscular a través de posiciones que impliquen una relajación, por ejemplo, hacerse el muerto.
- Coordinación de movimientos.

Para conseguir una mejora de estos aspectos se pueden realizar diferentes ejercicios en el agua, que según sea el grado de afectación, podrán ser individuales (sólo o con ayuda) y colectivos.

Un ejemplo de juego puede ser:

- Mover manos y pies.
- Buscar algún objeto dentro del agua.
- Mirar dentro del agua.
- Pasar por obstáculos.

Etc.

A la hora de llevar a cabo la planificación y realización de actividades físicas hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Establecer unos objetivos y contenidos realistas y adaptados que no sean difíciles de conseguir, fomentando así el interés y la motivación del alumno. La intervención debe ir dirigida a la potenciación de la fuerza, la resistencia, la flexibilidad y la velocidad.
- El plan de trabajo se debe establecer de acuerdo con la edad, la afectación y la práctica, teniendo en cuenta la información siguiente:
 - Grado de sensibilidad de las diferentes partes del cuerpo.
 - Necesidad de utilización de ayudas.
 - Problemas de tipo muscular que repercutirán directamente en el nivel de las ejecuciones y en la fatiga.
 - Capacidades funcionales reales.
- Se deben establecer pautas concretas sobre la forma de realizar las actividades y el número de repeticiones, observando la reacción muscular.
- Durante el calentamiento, comenzar con ejercicios muy suaves:
 - Para los sujetos que pueden andar es preferible realizar el calentamiento en carrera, sobre hierba, porque permite proteger los músculos del peso y evitar lesiones musculares y articulares que podrían producirse con mayor facilidad en superficies duras.
 - Para los sujetos en sillas de ruedas es preferible el calentamiento sobre una superficie dura, ya que ofrece menos resistencia.
- Durante la actividad hay que insistir en llevar a cabo una correcta oxigenación; se ha de insistir en que respiren correctamente; ello implica que tengan que realizar un esfuerzo mayor a causa de la hipotonía de los músculos pectorales y por la propia dificultad respiratoria.
- Se deben combinar actividades, ya que muchos alumnos presentan problemas de atención, y una actividad repetitiva les provoca cansancio, con la consiguiente disminución del rendimiento.

2. LAS ADAPTACIONES CURRICULARES EN EDUCACIÓN FÍSICA PARA ALUMNOS CON DEFICIENCIAS MOTÓRICAS

La importancia de la práctica de la Educación Física para un alumno con deficiencia motórica, además de compartir con el resto de sus compañeros su relevancia en el desarrollo integral, se fundamenta en que se convierte en un cauce excelente para trabajar elementos relevantes para su vida diaria como son: el desarrollo motor, la autonomía personal, la autoestima y la relación social.

La oferta deportiva estándar excluye a muchos de los alumnos, frenando su participación, restringiendo sus potencialidades educativas y obstruyendo los procesos de socialización.

Petrus (1998), indica que se ha de evitar que la diversidad derivada de la «discapacidad» de los alumnos, sea del tipo que sea (en este caso deficiencias motóricas), llegue a ser un obstáculo insalvable para realizar la actividad física y

practiquen deporte. Si los alumnos con discapacidades se han integrado en nuestras aulas, si conviven normalmente con sus compañeros de su edad, ¿qué sentido tiene que el deporte escolar les discrimine?.

A continuación se detallan los aspectos para trabajar en el área de Educación Física con todos los alumnos, incluidos los niños con deficiencias motóricas:

- Trabajo individualizado y en equipo.
- Disfrute lúdico de las actividades.
- Desarrollar destrezas, habilidades psicomotoras.
- Autogestión del tiempo, espacios y materiales.
- Respeto entre todos los alumnos.
- Convivencia.
- Juegos y deportes para el disfrute.
- Valorar las destrezas del compañero.
- Respeto a la diferencia.
- Juegos y deportes cooperativos.
- Participación en decisiones.
- Actividad según niveles de habilidad.
- Grado de autonomía.
- Actividades según intereses.

Según Batalla (1999), si al alumno con discapacidades, (en este caso, motóricas) con motivación por aprender y con una cierta confianza en sí mismo, le ofrecemos la información necesaria de qué hacer, cómo y los recursos necesarios adaptados, dependiendo del problema que presente y el grado de afectación, podrá llegar a desarrollar determinadas habilidades motrices. Por este motivo, propone que el profesorado de Educación Física:

- Fije objetivos concretos y realizables a corto plazo.
- Gradúe las dificultades.
- Valore las diferencias individuales.
- Potencie la práctica con éxito.
- No potencie excesivamente la competición.
- Evite seleccionar y eliminar.
- Realice actividades conocidas, sin mucha complejidad.
- Realice actividades variadas con un objetivo y contenido común.
- De consignas muy claras.
- Y valore sus esfuerzos y progresos en la medida correcta.

El término de Adaptación Curricular aparece en el contexto de la escuela comprensiva e integradora como una estrategia general de respuesta a la diversidad, que está basado en el nuevo concepto de necesidades educativas especiales y en el nuevo planteamiento curricular que propone la LOGSE (García, 1993, ; Blanco y otros, 1992; MEC, 1992, ; González Manjón y otros, 1993).

Cuando hablamos de Adaptaciones Curriculares, se conciben éstas en primer lugar como una estrategia de planificación y de actuación docente, es decir, como un proceso para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno, de modo que se tomen decisiones respecto a qué es lo que el alumno debe aprender, cómo y cuándo lo aprenderá, y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para que todos salgan beneficiados. Sólo en último término, las Adaptaciones Curriculares son un producto, una programación con objetivos y contenidos,

organizaciones escolares específicas, estrategias de evaluación, secuencias y temporalizaciones diferentes para unos alumnos (MEC, 1992). De forma general se pueden definir las Adaptaciones Curriculares como cualquier ajuste o modificación que se realiza de la oferta educativa común para responder a los alumnos con necesidades educativas especiales en un continuo de la respuesta a la diversidad, teniendo en cuenta que en la medida que vayamos realizando ajustes y adecuando las propuestas curriculares de centro y de aula a las necesidades de los mismos en la oferta común, menos necesarios serán los ajustes individuales (MEC, 1992; Blanco y otros, 1992; Martín, 1988).

Según Olayo y cols. (1996), las adaptaciones o modificaciones que se pueden plantear para hacer accesible una actividad jugada o deportiva a los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad, (en este caso, discapacidad motórica), pueden realizarse en los propios objetivos que se plantean para todo el alumnado; eliminando en un momento puntual alguno, dando prioridad a uno sobre otros, o variando el tiempo que se dedica a alcanzarlo. El alumno con discapacidad motórica necesita, como cualquier otro, sentirse útil y aceptado para participar, en la medida de lo posible, en aquellas actividades jugadas y deportivas en las que participan el resto de sus compañeros de clase; y además, necesita sentir que progresa y que mejoran sus competencias personales, lo que le va a reportar muchas sensaciones de bienestar y placer por los logros conseguidos, aumentando así su autoestima.

Como indica Arráz (1997), para elaborar Adaptaciones Curriculares, y en relación estrecha con el Principio de Significatividad (en primer lugar, adaptar o modificar los elementos de acceso al currículo poco significativos y en segundo lugar, los elementos básicos considerados más significativos) nos encontramos con un continuo de posibilidades de elementos a adaptar que oscilan de lo poco significativo (elementos de acceso: organización, espacios, recursos, equipamientos adecuados, agrupamiento de horarios, ajuste de horarios, etc.) a lo muy significativo (elementos básicos del Proyecto Curricular de Etapa: objetivos de las áreas curriculares, contenidos, metodología y evaluación).

En general, al abordar la Educación Física con alumnos deficientes motóricos y llevar a cabo las Adaptaciones Curriculares se deben cumplir las siguientes directrices:

- Respetar en lo posible la totalidad del programa, a ser posible, seleccionar actividades que no requieran modificación o modificar únicamente lo estrictamente necesario.
- Modificar las reglas de la actividad.
- Modificar la técnica de ejecución de la destreza.
- Modificar la técnica de enseñanza.
- Y modificar el ambiente, incluyendo el espacio, las instalaciones y el equipo.

2.1. Alumnos con discapacidades motóricas: escolares en silla de ruedas

Cumellas (2000), indica que es fundamental tener en cuenta toda una serie de aspectos u orientaciones a la hora de trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad motórica:

En primer lugar realizaremos una evaluación interdisciplinar de la problemática:

- a) *Desde el punto de vista médico:* observaremos las alteraciones de la mecánica corporal, referentes a la columna vertebral, a las articulaciones y a la musculatura.

Las alteraciones fisiológicas respiratorias, digestivas, renales, cardíacas, etc. y sus implicaciones en la práctica de la actividad motriz. Tampoco debemos olvidar la identificación de prácticas que pueden estar contraindicadas, así como las prácticas recomendadas por ser especialmente beneficiosas.

- b) *Desde el punto de vista de la motricidad:* se utilizarán instrumentos formales e informales. Desde las observaciones en situaciones ecológicas, en las que comprobaremos cómo se desenvuelve el alumno ante las diferentes situaciones, hasta las listas de control, las escalas, los tests y baterías elaboradas para valorar las diferentes dimensiones de la competencia motriz. Para Ruíz Pérez (1995), hay que señalar la importancia de observar las dificultades concretas que puedan suponer la utilización de elementos para desplazarse: silla de ruedas, muletas, andadores...
- c) *Desde el punto de vista psicopedagógico:* Se valorará la capacidad de comprensión de los conceptos, actitudes, valores y normas; la capacidad de relación con los adultos e iguales; y la capacidad de aprendizaje, el ritmo y los instrumentos de apoyo necesarios.
- d) *Desde el punto de vista de los padres y educadores:* Se prestará atención a la observación de la vida cotidiana en los diferentes ámbitos en que se desenvuelve.

Sensibilización

- Es importante que en las primeras sesiones de Educación Física se realicen juegos y actividades que permitan que el resto del grupo compruebe y valore las posibilidades y limitaciones de estos alumnos. Organizaremos actividades (lanzamientos, carreras, pasar entre unos conos y subir rampas con sillas de ruedas) donde el alumno/a con limitaciones motóricas sea el principal protagonista.
- Conseguir la integración del alumno deficiente motórico alcanzando la comprensión y aceptación de la deficiencia por parte del grupo-clase y del centro. Para ello se puede programar una sesión de sensibilización para todas las aulas y profesores, visualizando un vídeo sobre las Paraolimpiadas, manteniendo un coloquio sobre las personas con problemas motóricos: si conocen alguna, si saben cómo se les debe tratar, si saben si practican algún deporte, actividades donde simularemos la discapacidad motórica (un alumno sentado en una silla de ruedas, o simulando falta de movilidad parcial o total en los miembros superiores e inferiores tratando de explorar y desplazarse por el centro, o realizar actividades cotidianas, experimentando las barreras arquitectónicas; redacciones o dibujos donde el alumno expliquen la experiencia vivida con las demás actividades, pasar cuestionarios con preguntas tales como: ¿Qué te ha parecido la experiencia?, ¿Qué sensaciones has tenido?, ¿Qué harías si pudieras ayudarle?, ¿Qué harías si esta tarde llegas a la plaza o al parque y te encuentras con una persona con limitaciones físicas?...). Para Ríos (1994, 1998), conseguir integrar socialmente no quiere decir solamente aportar medios, sino también poner en marcha un proceso pedagógico con tal de cambiar las actitudes.

a) Adaptaciones en los elementos de acceso al currículum

Responden a los elementos personales, materiales y a la organización de los mismos, incluyendo también, la utilización, si es necesario, de sistemas complementarios o alternativos de comunicación, como es en este caso, el Bliss o el SPC.

* *Los elementos personales y su organización*

El profesor de Educación Física puede y debe trabajar conjuntamente con el profesor de Educación Especial, con el tutor, con otros profesionales (Fisioterapeuta, Psicomotricista, Auxiliar Técnico Educativo...) y con el resto de la clase de diversas maneras:

- Obteniendo una descripción del alumno que incluya el problema motórico que presenta, grado de movilidad, presencia de deficiencias asociadas tales como retraso mental o pérdidas auditivas, concurrencia de otros problemas de tipo médico, ejercicios contraindicados, así como una copia de los diferentes informes del alumno.
- Informándose sobre lo que el alumno puede y no puede hacer.
- Revisando junto con el profesor de Educación Especial las valoraciones psicopedagógicas que se le hayan hecho, así como del programa existente en términos de las necesidades y capacidades del alumno, consensuando posibles modificaciones. Es decir:
 - ¿Qué conoce, qué sabe hacer en relación al Currículum escolar? ¿Y en relación al área de Educación Física?.
 - ¿Cuáles son sus preferencias?.
 - ¿Cuáles son sus motivaciones, intereses, expectativas personales en relación al aprendizaje?.
 - ¿Cuáles son sus habilidades?.
- Evaluando junto con el profesor de Educación Especial y con Fisioterapeuta y el Psicomotricista (si el centro dispone de este último profesional), de forma individual el nivel actual de competencia y rendimiento psicomotor del alumno deficiente motórico, antes de comenzar a aplicar y llevar a la práctica la programación de Educación Física. No olvidar que tiene una gran influencia la Atención Temprana que ha recibido el niño y su desarrollo general desde pequeño en todas las áreas, así como si está recibiendo sesiones o tratamiento de Fisioterapia..
- Según Arráez (2.000), sería conveniente contar con un profesor de apoyo, al igual que existe para otras materias curriculares, que colabore con el profesor especialista en Educación Física, en la puesta en práctica de las ayudas o adecuaciones pertinentes, diferenciando entre:
 - Clases de Educación Física con apoyo a los alumnos con deficiencia motórica, donde se tiende a la máxima integración de las actividades de estos alumnos con sus compañeros de clase, buscando adaptaciones de acceso al currículo, poco significativas para alcanzar los objetivos generales establecidos en ley para todos los alumnos. Se pueden plantear también otras posibilidades de adaptabilidad, en función de las dificultades de estos alumnos en su adquisición de los conocimientos, en función al grado de estas dificultades, ya al ser estas cada vez más amplias habrá que recurrir

a las modificaciones de los elementos de acceso al currículo en un primer momento, hasta llegar a los elementos propios del currículo, es decir, de lo poco significativo a lo muy significativo. En esta opción puede aparecer el profesor en clase con todos sus alumnos; con alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad motórica o el profesor en clase con todos sus alumnos, con alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad motórica y con el profesor de apoyo.

- Clases de apoyo al área de Educación Física, siendo una hora más de clase semanal (tres clases de Educación Física; dos establecidas en el Proyecto Curricular de Centro, modalidad a), y una más de apoyo, modalidad b) donde se realizan adaptaciones curriculares significativas. Una de las adaptaciones poco significativas es la organización. En esta modalidad estarán separados de su respectivas clases; estas agrupaciones estarán determinadas por el Departamento de Orientación del centro, formando así grupos de alumnado con discapacidad motórica, de diferentes niveles y ciclos educativos. Estas clases, lejos de alejarse del objetivo de integrar, pretenden reforzar aquellas necesidades que impidan un adecuado desarrollo corporal, como puede ser su desajuste con el momento evolutivo en que se encuentran, y trabajar sesiones de Educación Física de base, Psicomotricidad de etapas anteriores, no cubiertas y con grandes lagunas.
- Una vez que el alumno participe en la clase o sesiones de Educación Física, mantener frecuente contacto con el tutor, con el profesor de Educación Especial y con el Fisioterapeuta.
 - Será importante que el profesor de Educación Física tenga un asesor especializado, itinerante y localizado en el CPR de la zona, que colabore en la Programación, en la Adaptación Curricular Individual del alumno, en el seguimiento y en la adaptación de material .

** Los elementos espaciales, materiales y su organización*

Seguridad

Todos los espacios han de ser seguros y el alumno los ha de «vivir» como seguros. En las primeras sesiones se realizará un trabajo personal para darle una mayor seguridad. En el centro se deben haber suprimido todas las barreras arquitectónicas:

- A nivel viario, de acceso a la entrada y en el transporte de los alumnos.
- A nivel de dependencias internas: ascensores, rampas, pasamanos en los pasillos, suelos antideslizantes, puertas suficientemente anchas, aseos y vestuarios adaptados, instalaciones deportivas, materiales...
- Conocer bien el espacio donde se desarrollará la actividad. Reconocer los obstáculos.
- Utilización de referencias con respecto al cuerpo del alumno.
- Realizar siempre las sesiones de Educación Física en el mismo lugar para evitar grandes desplazamientos, si existen problemas de movilidad reducida .

- Conocer muy bien el material y dónde está situado (el alumno debe ayudar a guardarlo porque así lo puede manipular, conocer su peso, saber dónde está...):
- No dejar obstáculos en lugares de paso.

Desplazamientos y movilidad

- Procurar siempre ir a su ritmo.
- Ayudar en las funciones que no pueda realizar, como cambios posturales o al iniciar una actividad nueva.
- Antes de ayudarlo a levantarse o sentarse, asegurarse que los frenos de la silla están sujetos.
- Si el alumno es suficientemente autónomo, le ayudaremos sólo cuando nos lo pida y cómo nos lo pida. Si por el contrario no lo es, saber qué método le va mejor y dejar que él/ella mismo indique las maniobras a seguir.

** Transporte de la silla de ruedas a otro lugar*

- Si el alumno/a puede colaborar, una sola persona podrá realizar el transporte. Los frenos deberán estar puestos. El alumno apoyará sus pies en el suelo. El profesor deberá poner un brazo alrededor de su cintura. El otro estará bajo sus muslos, cerca de las rodillas. Uno de los brazos del alumno deberá estar rodeando el cuello del profesor. Lo levantaremos. Si el alumno/a pesa mucho o está bastante afectado, necesitaremos la ayuda de otra persona o de una grúa para elevarlo de la silla de ruedas.
- En un terreno desigual, empujar la silla inclinándola sobre las ruedas grandes. Nunca se ha de inclinar de lado ni hacia delante, porque el alumno se caería.
- No levantar nunca la silla de ruedas por los brazos de ésta.
- Para bajar un escalón, inclinar la silla empujando con el pie una de las barras de soporte (el alumno/a puede ayudar frenando la silla). Una vez esté en esta posición, empujar la silla suavemente hasta llegar justo al escalón. Bajar la silla por medio de las ruedas grandes. Una vez superado el escalón, hacer llegar suavemente las dos ruedas pequeñas al suelo. Nunca deberemos levantar primero una rueda y luego la otra, sino que colocaremos la silla perpendicular al peldaño, inclinándola atrás, hasta que esté en una situación de equilibrio. Se ha de bajar con la silla perpendicular al escalón. Si las ruedas grandes son delante, el escalón lo bajaremos de espaldas.
- Para subir un escalón, la silla de ruedas estará perpendicular a éste. Colocaremos el pie sobre una de las barras de soporte de la silla con tal de hacer llegar ésta hacia atrás con la ruedas pequeñas levantadas del suelo. El alumno/a puede ayudar empujando las ruedas. A continuación, acercar las ruedas grandes de detrás al peldaño. Colocar luego las ruedas pequeñas sobre el escalón y subir la silla levantando las ruedas grandes, tocando casi el escalón. Finalmente, empujar la silla sobre el peldaño.
- Bajar escaleras:
 - Una sola persona: Colocar la silla de cara a las escaleras y de forma equilibrada. Inclinarse para atrás elevando las ruedas pequeñas de delante

(el alumno/a puede ayudar frenando la silla). Avanzaremos la silla hasta llegar a tener las ruedas grandes cerca del peldaño. Nuestro cuerpo será el contrapeso de la silla.

- Dos personas: Una de ellas sujeta la silla por detrás y la inclina. La otra sujeta la silla por el reposapiés que hay delante y frena la bajada ayudando a equilibrar.
- Subir escaleras:
 - Una sola persona: La silla ha de estar de espaldas a las escaleras. Antes de subir, inclinar la silla hacia atrás. El alumno/a nunca deberá tener las manos en las ruedas de la silla. A continuación, desplazar la silla hasta que las ruedas grandes de detrás estén tocando el escalón. Coger bien fuerte los brazos de la silla y colocarse con un pie en el primer peldaño y con el otro en el segundo. Tirar de la silla y colocarla sobre el primer peldaño haciendo contrapeso con nuestro cuerpo. Una vez subida la silla al primer escalón, subir el pie que tenemos delante al siguiente peldaño.
 - Dos personas son necesarias cuando: Las ruedas grandes están delante, el alumno/a pesa mucho; cuando no estamos seguros o no tenemos fuerza suficiente.

** Adaptaciones de comunicación*

- Hablar a su altura.
- No hablar con otra persona fuera de su campo visual; se sentirá ignorado.
- Explicar la actividad muy claramente antes de que se realice. Precisión en el lenguaje en las explicaciones y consignas. El alumno debe tener la suficiente información que le permita ser realmente quién piense, actúe, elija, decida en cada momento.
- En aquellas actividades o ejercicios que el alumno pueda participar, el profesor actuará como modelo, demostrando su realización.

b) Adaptaciones en los elementos básicos del currículum

Consisten en ajustes que se realizan en los elementos centrales de la acción educativa: Qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar, es decir, objetivos y contenidos, metodología y actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación. En el caso de los alumnos con deficiencia visual es muy importante conocer el grado en que su afectación o pérdida visual condiciona su capacidad o estilo de aprendizaje. Nos encontramos con los siguientes ajustes:

** Adaptaciones en la evaluación*

Generalmente se suele cometer el error de evaluar a todos los alumnos de la misma manera, olvidando que las evaluaciones homogéneas pueden enmascarar los aprendizajes de un alumno con N.E.E. asociadas a deficiencia visual. Ante todo, el profesor de Educación Física debe de determinar con exactitud qué es lo que el alumno con deficiencia visual (ceguera y baja visión) es capaz de hacer y qué no es capaz de realizar y cuáles van a ser los objetivos y contenidos que deseáramos que consiguiera alcanzar. Es esencial respetar los ritmos y posibilidades de aprendizaje de cada alumno, elaborando y/o adaptando y empleando procedimientos e instrumentos de evaluación variados y diversos cuando sea necesario.

En el proceso de adaptación curricular se debe establecer la situación inicial del alumno con deficiencia motórica. La valoración previa debe abarcar los siguientes aspectos: historial médico, historial educativo y evaluación psicopedagógica (área personal del alumno, condicionamientos físico-ambientales -familiar, centro educativo y aula-), hipótesis de intervención y modelo de seguimiento.

a) *Qué evaluar*

En primer lugar será *el alumno* y en un segundo lugar, el contexto educativo. Debemos conocer el nivel de competencia motriz respecto a los objetivos propuestos. También tenemos que conocer el nivel de ayudas que el alumno con discapacidad necesita para resolver las tareas. Conviene valorar los aspectos motivacionales, tales como interés, refuerzos, interacción entre iguales, percepción del alumno en las sesiones de Educación Física, en el gimnasio o en las instalaciones deportivas y el profesor.

En segundo lugar, valoraremos el contexto educativo. Este ámbito incluye tres aspectos:

- El desarrollo en la práctica de los planteamientos de la programación.
- El análisis de las distintas interacciones.
- La organización del espacio físico.

b) *Cómo evaluar*

Algunos de los procedimientos de mayor utilidad para el profesor de Educación Física son los siguientes:

- Pruebas normativas.
- Pruebas criteriosiales.
- Observación:
 - + Registro de acontecimientos.
 - + Registro de tiempo
 - + Registro a intervalos
 - + Cronometraje
- Autoevaluación y coevaluación.
- Instrumentos de evaluación diversos

* *Adaptaciones en el cómo enseñar*

A los alumnos con deficiencia motórica se les deben proporcionar estrategias metodológicas que les faciliten el acceso, en la medida de lo posible, a los mismos objetivos y contenidos que el resto de sus compañeros, y que pueden consistir en diseñar actividades que tengan diferentes grados de dificultad y que permitan diferentes posibilidades de ejecución y de expresión; situarles en los grupos en que mejor puedan realizar con sus compañeros los juegos y actividades de Educación Física, o bien, introducir actividades individuales, bien alternativas o bien complementarias, (juegos y deportes adaptados) para conseguir objetivos comunes al grupo de referencia, etc.

La metodología no puede considerarse como algo estático sino que va a atender a un principio de continuidad o proceso a través del cual se llevan a cabo toda una serie de decisiones que son susceptibles de ser analizadas antes, durante su aplicación y después de su implementación.

Las variables que han de tenerse en cuenta con los alumnos con deficiencia motórica son las siguientes:

- Edad evolutiva de los alumnos.
- Condiciones físicas, psicológicas y personalidad.
- Nivel de conocimientos previos.
- Interés hacia el aprendizaje.
- Tiempo del que se dispone.
- Tamaño del grupo-clase y presencia de alumnos con otras N.E.E.
- Condiciones socioculturales del grupo.
- Interacción posible y deseable entre alumnos y profesores.
- Espacios disponibles.
- Materiales.

Ruiz Pérez (1994) hace las siguientes sugerencias en cuanto a los aspectos a tener en cuenta en la metodología a emplear:

- a) Plantear las sesiones de forma que se estimule y cree en los alumnos con deficiencia motórica el deseo de aprender, jugar, participar y moverse, siendo capaces de disfrutar de las actividades y de valorar el esfuerzo frente al resultado.
- b) Motivar a los alumnos con deficiencia motórica para que se despierte en ellos el deseo de dominar las diferentes actividades (motivación intrínseca) más que el deseo de competir directamente con sus compañeros (motivación extrínseca).
- c) Establecer unos objetivos de aprendizaje adecuados a sus competencias y posibles de conseguir, para que de esta forma se motiven en relación a la práctica del aprendizaje motor y deportivo.
- d) Promover los juegos y deportes cooperativos antes que la competición (iniciación a los deportes adaptados), ya que permite la socialización e integración, así como la elevación de la autoestima en los alumnos con deficiencia motórica.
- e) Es fundamental el papel que el adulto (profesor de Educación Física, Tutor, Profesor de Apoyo, padres...) juega al tratar de favorecer el deseo de aprender.

De modo más concreto y específico habrá que tener en cuenta también:

- La ubicación del profesor. Éste debe colocarse siempre en un lugar dónde el alumno pueda verle y oírle bien.
- Tener un contacto continuo con el profesor para que el alumno sepa dónde está y que puede ayudarle.
- La dimensión del tiempo es fundamental en el proceso de aprendizaje de los alumnos con discapacidad motórica. El tiempo que invierten en cada tarea o actividad depende de:
 - Aptitud o cantidad de tiempo necesitado para dominar una actividad o tarea bajo condiciones físicas óptimas.
 - Tiempo que el alumno con deficiencia motórica puede invertir en la realización de la misma.

- Tiempo permitido por el profesor de Educación Física para la realización de cada actividad por parte del alumno con deficiencia motórica.

Las actividades y juegos: recursos y estrategias para su adaptación

Las adaptaciones de las tareas o actividades de Educación Física persiguen un triple objetivo: ofrecer más oportunidades para practicar y disfrutar en las sesiones; mejorar la competencia motriz e influir en el autoconcepto; y aumentar la experiencia potenciando las competencias existentes y no en sus dificultades.

En cuanto a las actividades físicas y juegos que deben ser objeto de adaptación y siguiendo los criterios del C.N.R.E.E. se han de tener presente las siguientes consideraciones:

- Modificar el tamaño de los campos de juego, reduciendo, cambiando los límites, limitando bien los espacios, protegiendo de posibles caídas, impactos, choques, etc., llevando rodilleras, casco, gafas protectoras, superficies antideslizantes, superficies no abrasivas, superficies especiales para la relajación...
- Aumentando o disminuyendo el número de jugadores, su libre sustitución, la posición en el campo...
- Modificando las reglas de los juegos, posturas, tipo de desplazamiento (silla de ruedas, patinete, etc.), descansos, altura de la red, número de balones, períodos de descanso...
- Modificando la situación del material y los propios materiales. Materiales ligeros, de diferentes tamaños, pesos, colores, etc.
- Eliminando los impedimentos que no favorezcan el acceso o desenvolvimiento en la cancha, o gimnasio, escaleras, puertas y pasamanos.
- Marcando o pintando zonas donde se llevarán a cabo diferentes actividades, poniendo zonas rugosas y con colores vivos en todos los espacios para facilitar la orientación, pintando elementos estimulantes para lograr la motivación, etc.
- Controlando la acción de los móviles, tipo de lanzamiento, bote, velocidad, trayectoria...
- Se deben diseñar actividades amplias, con diferentes grados de dificultad y niveles de ejecución.
- Procurar diseñar actividades diferentes para trabajar un mismo contenido.
- Proponer actividades que permitan diferentes posibilidades de ejecución y expresión.
- Diseñar, de manera equilibrada, actividades de gran y pequeño grupo, además de individuales.
- Planificar actividades de libre elección por parte de los alumnos con deficiencia motórica.
- Explicar claramente en la programación de aula el tipo de actividades a realizar.
- Planificación cuidadosa y detallada de actividades físicas fuera del aula o en horario extraescolar, siempre con la aprobación de los padres y en su caso, con el informe favorable de los especialistas (Médico, Fisioterapeuta y Psicólogo).

- Introducir actividades que supongan un pequeño reto al alumno con deficiencia motórica, eliminando aquellas en las que no se beneficie o no pueda tener una participación activa y real y dividiendo el movimiento en secuencias, previa descomposición del movimiento en sus fases.
- Al explicar las actividades al grupo, con el niño deficiente motórico, si es posible hay que realizar el ejercicio sobre su cuerpo para que lo vivencie y lo interiorice.
- A veces una actividad concreta requiere una adaptación específica. Dependiendo de la actividad, se puede asignar al niño deficiente motórico otro rol dentro de la misma.
- Conviene que cuando realicemos las actividades, el escolar lleve puesto un cinturón de seguridad.
- Prestar mucha atención que el chandal, camisetas, cojín, etc. estén bien sujetos y no se enganchen en las ruedas.
- Cuando nos desplazemos con él, no empujar la silla de ruedas muy rápido ni realizar giros bruscos sin avisar antes al alumno/a.
- En los lanzamientos, utilizará su silla y si es diestro, con la mano izquierda se sujetará a un palo o poste sujeto al suelo para poderse impulsarse al lanzar. Estará bien atado con un cinturón. Lanzará objetos diversos y de poco peso.
- En las carreras iniciará el desplazamiento con tres impulsos; se realizarán muchos ejercicios de velocidad de reacción y será importante desarrollar su flexibilidad y fuerza para que mejoren sus habilidades.

Cuando tenemos un alumno con discapacidad motórica y queremos limitar los movimientos de los demás alumnos/as del grupo para disminuir y compensar las diferencias, deberemos dar a los demás compañeros/as el siguiente material o utilizar unas determinadas agrupaciones o desplazamientos, teniendo en cuenta la actividad, edad e instalaciones:

- Evitar grandes espacios.
- Evitar desplazamientos largos.
- Espacios bien señalizados.
- Limitación de los compañeros de clase:
 - Desplazarse botando una pelota de baloncesto.
 - Desplazarse con una pelota de fútbol.
 - Desplazarse con una pelota medicinal de un kilo (distancias cortas).
 - Taparse los ojos con un pañuelo o antifaz.
 - Desplazarse con los pies o brazos atados.
 - Desplazarse sentados en el suelo.
 - Desplazarse de espaldas.
 - Desplazarse a la pata coja (distancias cortas).
 - Desplazarse con una raqueta entre las piernas.
 - Desplazarse con zancos de psicomotricidad.
 - Parejas: brazos atados.
 - Parejas: carretilla.
 - Parejas: a caballo.

- Parejas: cogerse de la mano.
- Tríos: cogerse de la mano.

Adaptaremos los juegos y todos los alumnos de la clase jugarán; o dividiremos el espacio y una parte de la clase realizará el juego adaptado y el resto el juego convencional. En el caso de que no pudiéramos realizar la adaptación, ni haciendo pequeñas modificaciones, con el grupo de clase haremos el juego y paralelamente con el alumno/a con discapacidad motórica trabajaremos con ejercicios individuales:

- Ejercicios de flexibilidad.
- Ejercicios y actividades de fuerza, y en concreto, el alumnado con limitaciones motoras puede desplazarse en silla de ruedas, subir y bajar escalones, subir y bajar rampas, realizar giros, aceleraciones (tres impulsos y desplazarse), pasar por debajo de una cuerda, utilizar balones medicinales de poco peso, arrastrarse por el suelo, realizar giros sobre su propio cuerpo en el suelo y con ayuda (siempre que se muestre de acuerdo el médico), lanzar diferentes objetos...
- Velocidad de reacción; salidas desde diferentes posiciones.
- Actividades de percepción espacial: darles un recorrido en un papel y realizarlo.
- Realizar circuitos, pasando entre diferentes conos que están a diferentes distancias, lugar...; pasar con objetos de grandes dimensiones recorriendo una distancia.

Es importante tener en cuenta que el alumnado con grandes limitaciones o movilidad reducida, deberá trabajar con móviles grandes y lentos, juegos y movimientos no muy rápidos

** Adaptaciones en el qué y cuándo enseñar*

Este último tipo de adaptaciones hacen referencia a los objetivos y contenidos y al momento de ejecución de los mismos. Responden a las necesidades que presentan determinados alumnos de:

- Introducir determinados objetivos y contenidos que no están contemplados en la propuesta curricular de referencia.
- Priorizar objetivos y contenidos del área curricular de Educación Física que pueden estar condicionando el aprendizaje de otras áreas.
- Temporalizar, de modo que un objetivo o contenido se aprenda en un momento distinto al resto de los alumnos, concediéndole más tiempo para su consecución y tratamiento.
- Eliminación de objetivos y contenidos en la medida que se considere que determinados alumnos con deficiencia motórica no pueden adquirirlos, bien sea a bloques de contenidos, a objetivos didácticos, de ciclo, de área o de etapa, etc.

A continuación, en el siguiente cuadro se recogen los bloques de contenidos (qué enseñar) correspondientes a Primaria. En ellos están descritos los conceptos que contiene cada bloque, diferenciándolos por bloques temáticos. En los objetivos y contenidos se llevarían a cabo las adaptaciones pertinentes destinadas a los alumnos con problemas motóricos.

| BLOQUE DE CONTENIDO 1. | BLOQUE DE CONTENIDO 2. | BLOQUE DE CONTENIDO 3. | BLOQUE DE CONTENIDO 4. |
|--------------------------------------|--|--|---|
| A. Movimientos básicos fundamentales | B. Habilidades perceptuales | C. El niño y los juegos | D. Habilidades físicas: se darán a partir del segundo Ciclo de Primaria |
| B. Bloques temáticos | B. Bloques temáticos | B. Bloques temáticos | B. Bloques temáticos |
| 1. Movimientos locomotores | 1. Discriminación kinestésica: a) Conocimiento del cuerpo. b) Actitud postural. c) Equilibrio. d) Respiración. e) Relajación. f) Lateralidad | 1. Juegos sensoriales | 1. Agilidad y flexibilidad |
| 2. Movimientos no locomotores | 2. Discriminación visual | 2. Juegos simbólicos y de representación | 2. Fuerza |
| 3. Movimientos manipulativos | 3. Discriminación auditiva | 3. Juegos autóctonos | 3. Resistencia |
| | 4. Discriminación táctil | 4. Juegos de expresión rítmica | 4. Velocidad |
| | 5. Percepción de la imagen corporal | 5. Juegos de actividad al aire libre | |
| | 6. Percepción espacial y concepto de dirección | | |
| | 7. Habilidades de coordinación | | |

3. IMPLICACIONES DE LAS DEFICIENCIAS MOTÓRICAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA:

A continuación reflejamos una breve exposición de las diferentes deficiencias motóricas realizada por Gomendio (2000), describiendo el tipo de dificultades que conllevan y centrándonos sobre todo, en las actividades físicas recomendadas para cada caso. Se ofrecen unos esquemas en los que se parte de la recogida de *información*, y se señalan tres apartados que corresponden a: conocer las *zonas corporales afectadas*, la descripción de *necesidades y dificultades*, y plasmar las *actividades más recomendables*.

PARÁLISIS CEREBRAL

INFORMACIÓN:

Consultar con los padres.

Consultar con el médico y el fisioterapeuta.

PARTES AFECTADAS:

- Espasticidad
- Problemas de habla
- Problemas de equilibrio
- Cansancio rápido por el esfuerzo realizado para lograr los objetivos
- Necesidad de una relajación antes del esfuerzo
- Problemas de respiración
- Dificultad de control de la actitud
- Las alteraciones posturales pueden dar lugar deformaciones osteotendinosas
- Dificultad de coordinación y disociación
- Dificultad de relajación aún en reposo

TIPO DE DIFICULTAD/NECESIDAD:

- Dificultades de percepción
- Dificultades espaciales
- En la organización motriz
- Atrapar y soltar el balón
- De adaptación al movimiento de un elemento
- Evitar ruidos inesperados que pueden producir espasmos musculares
- Evitar el frío, aire o agua; puede producir espasmos
- Al realizar un movimiento intencionado, aparecen movimientos incontrolados
- La ansiedad, la excitación y las situaciones no conocidas, pueden hacer aflorar respuestas motrices exageradas

ACTIVIDADES FÍSICAS RECOMENDADAS:

- Secuencia correcta de las habilidades de manipulación
- Utilizar balones de texturas especiales
- Utilizar sacos de arena
- Golpear pelotas estáticas, atrapar después de rebote
- Atención especial a la postura inicial de la actividad: tumbado, de pie o sentado
- Utilizar bastones o rolators para los problemas de equilibrio
- No se debe insistir en el esfuerzo; puede ser contraproducente a causa del control motriz sobre-activado.
- La natación en agua templada puede utilizarse para la relajación
- En el agua, utilizar la posición boca arriba y después del baño tener cuidado en volver gradualmente a la temperatura del cuerpo

POLIOMIELITIS

INFORMACIÓN:

Consultar con los padres.

Consultar con el médico.

Consultar con el fisioterapeuta, para la utilización de aparatos ortopédicos para las actividades.

PARTES AFECTADAS:

- Depende de la severidad de la enfermedad

TIPO DE DIFICULTAD/ NECESIDAD:

- De desplazamiento
- De equilibrio
- De cansancio físico rápido
- El agua fría no es buena, debe evitarse que se enfríen en la piscina

ACTIVIDADES FÍSICAS RECOMENDADAS:

- Dependiendo de la severidad del problema:
 - Actividades físicas adaptadas al niño
 - La natación en agua templada. Si tiene debilidad en las piernas, debe adoptar posturas boca arriba para que floten las piernas
-

ESPINA BÍFIDA E HIDROCEFALIA

INFORMACIÓN:

Consultar con los padres. Consultar con el médico.

Consultar con el fisioterapeuta sobre la manipulación de las prótesis.

Consultar con la persona que está a cargo del cuidado y aseo personal.

PARTES AFECTADAS:

- Si es una forma grave de espina bífida: están paralizados en la parte inferior del cuerpo
- En muchos casos tendrán falta de control de esfínteres
- En caso de hidrocefalia, tendrán una cabeza grande, con mayor peso

TIPO DE DIFICULTAD/NECESIDAD:

- Dificultades espaciales y de percepción
- De control motor fino y grueso
- Necesitan bastón, muletas o silla de ruedas para el desplazamiento
- En algunos casos necesitarán aparatos largos en las piernas
- En las lesiones de la espina dorsal pueden tener falta de sensaciones (dolor, temperatura) y mala circulación en los miembros inferiores

ACTIVIDADES FÍSICAS RECOMENDADAS:

La mayoría de las actividades físicas con adaptaciones y las siguientes precauciones:

- En actividades de deslizamiento, cubrir los pies para evitar quemaduras por fricción
- Evitar las presiones sobre una parte del cuerpo durante un largo período. Pueden producir lesiones
- El impacto sobre el suelo, aparatos de gimnasia o bordes de la piscina pueden causar fracturas
- Recordar que cuide la postura de las piernas constantemente

- El ejercicio ayuda a la circulación y mejora la condición muscular y al mismo tiempo, otros órganos del cuerpo
- Realizar actividades que fortalezcan la parte superior del cuerpo
- La natación, cuidando que el agua esté templada
- Los niños con hidrocefalia necesitan moverse con tranquilidad

MIOPATÍAS O DISTROFIAS MUSCULARES

INFORMACIÓN:

Consultar con los padres.

Consultar con el fisioterapeuta, para las formas correctas de ayuda (manipulación y levantamiento).

PARTES AFECTADAS:

- El aparato muscular

TIPO DE DIFICULTAD/NECESIDAD:

- Con la edad habrá niveles más bajos de movilidad
- Se cansan rápidamente y pueden experimentar momentos de rabia debido a la frustración
- La debilidad de la zona de los brazos y hombros no les permite usar rolators
- La fragilidad de la zona de los hombros; tener cuidado en:
 1. - No intentar levantarlo por las axilas porque se escurrirá
 2. - No agarrarlo por las manos para levantarlo

ACTIVIDADES FÍSICAS RECOMENDADAS:

- Deben participar en las actividades siempre que puedan
- Se les debe adaptar paulatinamente el trabajo para evitar la frustración.
- Apoyarse en las paredes o en compañeros para desplazarse
- Actividades sencillas con bate y pelota
- Tiro con arco de forma modificada
- Hockey en silla de ruedas
- Arbitraje
- Natación en agua templada
- Prestar atención en el agua para que no quede boca abajo sin poder dar la vuelta

ARTRITIS REUMATOIDE JUVENIL O ENFERMEDAD DE STILL

INFORMACIÓN:

Consejo a padres.

Fisioterapeuta

PARTES AFECTADAS:

- Las manos
- Los pies
- Rigidez y dolor de articulaciones

TIPO DE DIFICULTAD/NECESIDAD:

- Evitar saltos
- Evitar actividades que puedan causar torceduras
- Evitar agarrar con las manos
- Necesitan más tiempo para sus movimientos generales
- Torpeza general

ACTIVIDADES FÍSICAS RECOMENDADAS:

- La natación
-

FIBROSIS CISTICA**INFORMACIÓN:**

- Cooperación con los padres.
- Consulta con el médico.
- Consulta con el fisioterapeuta.

PARTE AFECTADA:

- Respiración

TIPO DE DIFICULTAD/NECESIDAD:

- Pueden cansarse fácilmente
- Problemas de respiración
- En épocas de calor, la excesiva transpiración y pérdida de sal
- Realizar carreras

ACTIVIDADES FÍSICAS RECOMENDADAS:

- Actividades de educación física individualizadas
 - Actividades de respiración, especialmente respiración explosiva
 - Ejercicios de actitud y postura
 - Movimientos de tirar, empujar, oscilar y girar el tronco
 - El trampolín puede ser beneficioso para activar la mucosa
 - La natación es beneficiosa para regular y hacer fluir la respiración
-

OSTEOGÉNESIS IMPERFECTA O HUESOS FRÁGILES**INFORMACIÓN:**

- Consultar con los padres.
- Consultar con los médicos.
- Consultar con el fisioterapeuta.

PARTES AFECTADAS:

- Huesos frágiles

TIPO DE DIFICULTAD/NECESIDAD:

- Evitar riesgos de choques y golpes
- Tener cuidado en la manipulación general
- Tener cuidado en la entrada y salida de la piscina
- Evitar pasillos, vestuarios y patios de recreo

ACTIVIDADES FÍSICAS RECOMENDADAS:

- Muchas actividades no son recomendables
-

- Es necesario algo de ejercicio para el mantenimiento general
- La natación
- Actividades que quitan el peso del cuerpo

EPILEPSIA

INFORMACIÓN:

- Consultar con los padres.
- Consultar con el médico.

PARTES AFECTADAS:

- Ataques característicos

TIPO DE DIFICULTAD E INTERVENCIÓN INMEDIATA:

Procedimiento a seguir en caso de ataque:

- Dejar que siga su curso
- Colocar una almohada debajo de la cabeza
- No dar de beber
- Soltar la ropa alrededor del cuello
- Después del ataque colocar al sujeto en la posición de recuperación y dejar descansar
- Llamar a una ambulancia si el sujeto no vuelve en sí a los 15 minutos
- Los brillos y centelleos del agua pueden provocar un ataque
- La familia debe estar de acuerdo para realizar actividades en piscina

ACTIVIDADES FÍSICAS RECOMENDADAS:

- En general pueden participar en todas las actividades físicas
- Tener precauciones si se realizan actividades en altura en el gimnasio
- Tomar precauciones si se realizan actividades al aire libre: vela, escalada, etc.
- Asegurar que el sujeto trabaje con un compañero que se responsabilice de él
- En la piscina, debe quedarse en agua poco profunda si no está acompañado de un responsable

3. DEPORTE ADAPTADO Y DEPORTE INCLUSIVO

El deporte adaptado sistemáticamente practicado debe situarse a partir de 1918 cuando un grupo de soldados alemanes de mutilados de guerra, encuentran en la práctica deportiva una vía para superar las secuelas físicas y psíquicas. En Glasgow, en 1932 se crea la primera asociación de golfistas de un solo brazo. Febrero de 1944 es una fecha clave en la historia del deporte adaptado y en el movimiento paralímpico, fundándose el Centro de Lesiones medulares de Stoke Mandeville, en Inglaterra bajo la dirección del Dr. Guttman . Los primeros años la personas que acceden al centro presentan lesiones medulares debido a lesiones producidas en el ejército como consecuencia de la Guerra Mundial. Los discapacitados se sometían a prácticas deportivas regulares, concediéndoles gran protagonismo e importancia, ya que reconocían sus beneficios físicos, psíquicos y sociales.

Históricamente el día 28 de julio de 1948 representa el inicio de la institucionalización del deporte adaptado. En esta fecha se inauguran los Juegos de Stoke Mandeville, como antecedente a los Juegos Paralímpicos.

Los éxitos obtenidos convierten al Dr. Guttman en el principal impulsor del movimiento deportivo para personas con discapacidad física y en definitiva del deporte adaptado.

Las diferentes adaptaciones que se realizan en la actividad físico-deportiva para que las personas con discapacidad puedan practicarla, son lo que se denomina como deportes adaptados.

El deporte adaptado presenta una serie de características: reglas adaptadas, sujetos que presentan problemas motrices, tendencia de las modalidades deportivas a transformarse en deportes específicos, adaptación a determinadas edades evolutivas, etc.

Básicamente el deporte adaptado toma esta denominación por la adaptación de las reglas deportivas y por las personas que presentan problemas de motricidad. Además de estas características fundamentales, es necesario tener en cuenta que determinados deportes para personas con discapacidad tienen elementos específicos y están configurándose como deportes con identidad propia, como es el caso de la Boccia.

Existen otros aspectos importantes para diferenciar el deporte adaptado como: la instalación, material, número de deportistas, entorno, etc.

La importancia del deporte adaptado viene determinada por sus finalidades y estas pueden resumirse diciendo que: el deporte adaptado es un fenómeno que mejora la calidad de vida de las personas en situación de desventaja física, psíquica, sensorial, de privación cultural...

Los aspectos que caracterizan este fenómeno son: la trascendencia el deporte en estas personas discapacitadas, el derecho al deporte como un principio que recoge normas básicas de higiene, el conocimiento social de los problemas y el intento de superar la adversidad en las personas discapacitadas a través de diferentes medios, entre otros, el deporte es un procedimiento para mejorar la calidad de vida de estas personas. El deporte adaptado puede tener entre otros fines: formar hábitos de higiene física, desarrollar la «performance» de la persona discapacitada, aumentar las relaciones sociales, etc.. Pero lo que realmente caracteriza al deporte adaptado es que trasciende al hecho deportivo, convirtiéndose en un fenómeno minoritariamente social.

El deporte adaptado desarrolla una serie de funciones tales como: sensibilizar a la sociedad sobre los problemas de los minusválidos en general y sobre la práctica deportiva en particular; utilizar el deporte adaptado como un proceso para llegar al deporte para atender a la diversidad, y utilizar este último proceso para la normalización de las personas discapacitadas; suprimir las barreras arquitectónicas (la mayoría de las instalaciones deportivas presentan hoy día barreras que imposibilitan la práctica deportiva); favorecer programas específicos para grupos determinados de personas discapacitadas, ofreciendo más posibilidades de práctica y finalmente, desarrollar actividades físicas adaptadas presentando mayores perspectivas, no sólo teóricas, sino también de aplicación.

En función del sujeto que lo practica, el deporte toma diferentes denominaciones. Cuando las personas que lo practican presentan una determinada discapacidad, toma el nombre de «deporte adaptado». Cuando esta discapacidad les imposibilita para realizar la actividad deportiva con plenitud, pero de alguna forma lo practican junto a personas que no presentan minusvalías en contextos normalizados, realizan «el deporte inclusivo».

Finalmente, cuando el deporte se practica respetando las mismas reglas y en condiciones que no presentan adaptaciones, estamos describiendo el deporte al que habitualmente se refiere la población, los medios de comunicación, etc. y que denominamos deporte normalizado para diferenciarlo de las otras dos denominaciones.

El deporte adaptado y el deporte inclusivo son los modelos de deporte para atender a la diversidad, son procesos para adquirir la normalización deportiva.

Los tipos de programas que se realizan actualmente en el campo de las Actividades Físicas Adaptadas se pueden clasificar en cuatro grupos:

- 1) Programas segregadores en relación a las diferentes incapacidades:
 - Educación Física Adaptada en escuelas especiales.
 - Deporte adaptado en programas de rehabilitación.
 - Clubes deportivos dedicados al tratamiento de incapacidades.
 - Competiciones deportivas para disminuidos paralímpicos.
- 2) Programas paralelos:
 - Utilización conjunta de las instalaciones deportivas.
 - Utilización conjunta para los Juegos Olímpicos y los Paralímpicos.
 - Exhibición de las competiciones deportivas para disminuidos como acontecimiento deportivo.
- 3) Programas integrados:
 - Actividades físicas en las escuelas y clubes deportivos, donde los niños, jóvenes y adultos están integrados en las actividades educativas y de ocio.
- 4) Inclusión:
 - Participación en la competición normal de atletas seleccionados con un mínimo de incapacidad.

La inclusión completa dentro de la sociedad de las personas con deficiencias y, más específicamente, dentro de la Educación Física y el deporte, será un objetivo a conseguir a largo plazo. Doll-Tepper (1994), señala a continuación diferentes iniciativas a nivel social como pasos importantes hacia la inclusión:

- Cada país, región o ciudad debería acelerar el proceso de introducción de nuevas leyes que favorecieran los mismos derechos y la misma accesibilidad a las instalaciones deportivas, a las personas con discapacidad.
- La Educación Física y el deporte deberían ofrecerse de forma integrada en todos los lugares, tanto en la escuela como en los clubes u otras instituciones.
- La formación de profesionales, tanto en el ámbito académico como en el no académico, debería tener una orientación hacia la integración.

- Los agentes socializadores, la familia, los amigos, los compañeros que presentan alguna deficiencia, los profesores, etc., deberían tomar conciencia de que son factores muy importantes para el proceso de integración de las personas con discapacidades en el ámbito deportivo.
- Los jóvenes, las mujeres y los inmigrantes son un grupo con poca participación en actividades físicas y deportivas. Es necesario desarrollar estímulos específicos y crear campañas adecuadas.
- Los medios de comunicación deberían dar menos importancia a las incapacidades y más a las posibilidades, en el ámbito deportivo.
- Los acontecimientos deportivos internacionales deberían ser un foro en el que participaran los atletas con deficiencias. Para conseguirlo, es necesario desarrollar unas relaciones más estrechas entre las organizaciones de ambos grupos, por ejemplo, el Comité Olímpico Internacional (COI) y el Comité Paralímpico Internacional (CPI).
- Intensificar las investigaciones en las diferentes disciplinas deportivas y subdeportivas de las Ciencias del Deporte. Para ello, el CPI ha creado un Comité de la Ciencia del Deporte que desarrollará una estrategia para impulsar actividades que impulsen la investigación en todo el mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Aguado, D.; Alcedo, R. (1990): *Poliomielitis: No existe, pero hayla*. Comunicación presentada al Seminario Iberoamericano sobre Rehabilitación en el seno de la Comunidad. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalías, 13-15 de Junio de 1990.
- Aguado, D.; Alcedo, R. (1995): Las personas con discapacidad física. En, Miguel A. Verdugo (dir). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*, pgs.145-180. Madrid: Siglo XXI.
- Alexander, M.; Bauer, R.E. (1988): Cerebral Palsy. En, Van Hasselt, V.B.; Strain, P.S. y Hersen, M. (eds): *Handbook of Developmental and Physical Disabilities*. Pergamon Press, New York.
- Aparicio, M. (1995): Avances en las distrofias musculares progresivas Duchenne y Becker. *Anales españoles de Pediatría*, 42 (2), 137-140.
- Arráez Martínez, J.M. (1997): *¿Puedo jugar yo? El Juego Modificado. Propuesta para la integración de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales*. Granada: Proyecto Sur.
- Arráez Martínez, J.M. (2000): Motricidad y Necesidades Especiales. Consideraciones en torno a la Educación Física y el acceso al currículum. Vol I: Ponencias. *Primer Congreso Internacional de N.E.E. Alas para volar. La educación como marco para el respeto y la atención a las diferencias*. Granada.
- Arcas, C.; Naranjo, M. y Ponce, R. (1993): Deficientes motóricos I: Espina Bífida. En, Rafael Baustista (comp.), *Necesidades Educativas Especiales*, págs. 273-294. Málaga: Aljibe.
- Batalla, A. (1999): Dossier: *Postgrado Actividad Física Adaptada a la Discapacidad Física*. 1997-99. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Blanco, R. y cols. (1992): *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. Madrid: M.E.C.
- Botella Amengual, E. (1992): *El deporte y la Parálisis Cerebral*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social.
- Braier, L. (1982): *Diccionario Enciclopédico de Medicina*. Barcelona: Jims.
- Cahuzac, M. (1985): *El niño con trastornos motores de origen cerebral*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Calvo, M.; Rodríguez, B. (1995): La osteogénesis imperfecta. *Medicina integral*, 26 (4), 150-155.
- Comité Olímpico Español (1994): *Deportes para minusválidos físicos, psíquicos y sensoriales*. Madrid: C.O.E.
- CP-ISRA (1990): *Classification and sport rules manual*..
- Cumellas Riera, M. (2000): Alumnos con discapacidades en las clases de Educación Física convencionales. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, N ° 23. Buenos Aires.
- Delgado, D.; González, S.J. y Aycart, T. (1993): El pie en el niño. *Medicina integral*, 21 (10), 375-383.
- Doll-Teper, G. (1994): *Esport Adaptat. Perspectiva social*. Revista Apunts, 38.
- Galcerán, I. (1995): Espina bífida y natación. *Comunicaciones Técnicas*, 6, 55-64.
- García Fernández, J. A. (1988): Educación e integración escolar del niño con deficiencias motóricas. Madrid: UNED.
- García, J.A. (1993): *Actividades físicas y deportes para minusválidos*. Madrid: Campomanes.
- Gearheart, B.; Muller, R.C. y Gearheart, C. (1993): *Excepcional individuals: An introduction*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Gil, M.; González, B. y Ruiz, S. (1993): Deficientes motóricos II: Parálisis Cerebral. En, Rafael Bautista (comp.) *Necesidades Educativas Especiales*, págs. 295-317. Málaga: Aljibe.
- González, P. (1995): Estado actual de la artritis crónica juvenil. *Medicina integral*, 26 (7), 294-304.
- González Manjón, D.; Ripalda, J. y Asegurado, A. (1993): *Adaptaciones Curriculares. Guía para su realización*. Málaga: Aljibe.
- Gomendio, M. (2000): *Educación Física para la integración de niños con Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Editorial Gymnos.
- Heller, K.; Alberto, P.A.; Horny, P.E. y Schaeartzman, M.N. (1996): *Understanding Physical, Sensory and Health Impairment*. CA: Brookss/Cole Publishing.
- Hernández, R. (1992): El ejercicio físico, el deporte y la salud en el minusválido. *Archivos de Medicina del Deporte*, 5 (2), 122-135.
- Inocencio, A. (1995): Artritis crónica juvenil. Criterios de clasificación, tratamiento tradicional y pronóstico. *Acta pediátrica española*, 53 (10), 611-622.
- Kelly, L.E. (1990): Spinal Cord Impairments. In J.P. Winnick (Ed.) *Adapted Physical Education and Sport* (pp. 251-267). Champaing, IL: Human Kinetics.

- Kohl, S. J. (1984): Emotional Coping with Amputation. En, J. Stubbins (comp.). *Rehabilitation Psychology: A Comprehensive Textbook*, pp 273-282. Rockville: Aspen Systems Corporation.
- Kraus, J.F.; Rock y Hemyari, P. (1992): Brain injuries among infants, children, adolescents and young adults. *American Journal of Disability Childhood*, 144, 684-691.
- Martín, E. (1989): *Las Adaptaciones Curriculares en la Educación Primaria*. Madrid: M.E.C.
- Martín Caro, L. (1990): Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia motórica. Definición y clasificación. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Madrid: Servicio de Publicaciones.
- Martín, L.; Sánchez, C. (1993): Parálisis cerebral y sistema neuromotor. Una aproximación educativa. En, Alberto Rosa, Ignacio Montero y M^a Cruz García (comp.). *El niño con parálisis cerebral: enculturación, desarrollo e intervención*, págs. 17-86. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (1992): *Guía de Adaptaciones Curriculares*. Madrid: M.E.C.
- Moragas Moragas, R. (1974): *Rehabilitación: Un enfoque integral*. Madrid: SEREM. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Trabajo.
- Noguera, M.; Lorenzo, S. ;García V. ; Benítez, J. y Aparicio, M. (1996): Distrofia muscular de las cinturas autosómica recesiva probablemente ligada al cromosoma 15. *Anales españoles de Pediatría*, 44 (3), 267-269.
- Núñez, R.; Vargas, Y. y Rubio, J.L. (1992): Biofeedback en la incontinencia fecal de la espina bífida. *Revista española de Pediatría*, 48 (287), 405-408.
- Olayo Martínez, J.M. y cols. (1996): *El alumnado con discapacidad. Una propuesta de integración (I) y (II)*. Madrid: M.E.C.
- Oliveros, A. (1986): Enfermedades musculares. En, *Enciclopedia temática de Educación Especial*. Madrid: CEPE.
- Papazian, O.; Alfonso, I. (1996): Traumatismos craneoencefálicos en niños y adolescentes. *Epimediología y prevención. Revista de Neurología*, 24, 1398-1407.
- Petrus, A. (1998): Esport, educació i diversitat. Ponencia. *Congrès de L'educació Física i l'Esport en l'edat escolar a la ciutat de Barcelona*. Barcelona.
- Ríos, M. (1994): El jocs sensibilitzadors: una eina d'integració social. *Revista Apunts Educació Física i Sports*, N^o 39. Barcelona: INEF.
- Ríos, M. (1998): *Apuntes: Juegos Motrices Sensibilizadores. Postgrado Actividad Física Adaptada a la Discapacidad Física. 1997-99*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Ruiz Pérez, L. M. (1994): Factores que favorecen el aprendizaje del deporte adaptado: sobre el conocimiento afectivo y el deseo de aprender. En, *XVI Jornadas Unisport sobre Educación Física*. Málaga: Unisport.
- Ruiz Pérez, L.M. (1995): Aprendizaje motor y deporte: La necesidad de una toma de conciencia ecológica. *Rev. de Psicología del Deporte*, 4, 99-109.
- Salvador, T.; Usandizaga, C. y Durán de los Hoyos, A. (1979): Amalia, hemimelia parcial y focomelia. *Clínica e investigación en ginecología y obstetricia*, 6 (4), 207-221

Toledo, M. (1980): Minusvalías físicas. En Gisbert y cols. *Educación Especial* (págs. 441-464). Madrid: Cincel.

RESUMEN:

En este artículo se describen los beneficios y contraindicaciones de la práctica de actividades físicas y deportivas en personas con discapacidades motóricas. También se aborda la realización de Adaptaciones Curriculares en Educación Física para alumnos con problemas motóricos y las implicaciones de estas enfermedades a nivel médico, educativo y metodológico en las sesiones de Educación Física. Finalmente se analizan los conceptos de deporte adaptado y deporte inclusivo, dentro del deporte para atender a la diversidad.

PALABRAS CLAVE:

Minusvalía física; deficiencias motóricas; clasificación y características; adaptaciones curriculares; Educación Física; deporte adaptado; deporte inclusivo.

ABSTRACT :

In this article the benefits and contraindications of the practice of physical and sport activities in people with motor disabilities are described. The carrying out of Curricular Adaptations is also approached in Physical Education for students with motor problems and the implications from these illnesses to medical, educational and methodological level in the sessions of Physical Education. Finally the concepts of adapted sport and inclusive sport are analyzed, inside the sport to assist to the diversity.

KEYWORDS:

Physical handicap; motor deficiencies; classification and characteristics; curricular adaptations; physical education; adapted sport; inclusive sport.

DATOS DE LOS AUTORES

Francisco Javier Aledo Martínez-Illescas es Diplomado en la titulación de Maestro en Educación Física por la Universidad de Murcia (España), Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad Católica San Antonio (Murcia, España) y Master en Actividades Acuáticas por la Universidad de Valencia (España). Trabaja como Director Técnico en el Club de Natación Carthagonova, en Cartagena (España), entrenando a jóvenes nadadores con diferentes deficiencias que compiten en campeonatos nacionales e internacionales.

Rogelio Martínez Abellán, es Doctor en Pedagogía y Especialista Universitario en Práctica Psicomotriz Educativa por la Universidad de Murcia. A lo largo de su trayectoria profesional ha trabajado durante 10 años como Psicomotricista con niños y jóvenes con Síndrome de Down y actualmente es profesor de Educación Especial (Departamento de Didáctica y Organización Escolar) en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (España). Ha investigado y publicado sobre diferentes temas: la práctica psicomotriz, la educación especial (Síndrome de Down y deficiencia visual).



Número 9

Febrero 2003



RESÚMENES / ABSTRACTS

Taller de Psicomotricidad en niños con dificultades de aprendizaje. *Psychomotor workshop to children with learning disorders.*

AUTORAS: Rosana Araujo y Mariana Pérez Cuozzo.

RESUMEN: Las autoras nos presentan el trabajo desarrollado en el Servicio de Neuropediatría de un hospital, con niños que presentan dificultades de aprendizaje (principalmente dislexia y disgrafía), donde se les proporcionan dos sesiones semanales de Psicomotricidad, una de ellas en forma de taller, con actividades de manipulación y representación. Los resultados obtenidos nos muestran que se produce una mejora de la calidad de la escritura y una disminución del stress que producen las situaciones de aprendizaje en la escuela.

ABSTRACT: The authors present us the work developed in the Service of Neuro-Pediatrics of a hospital, with children that present learning disorders (mainly dyslexia and dysgraphia), where they are provided two weekly sessions of Psychomotricity, one of them in workshop form, with activities of manipulation and representation. The obtained results show us an improvement in the quality of writing and a decrease of the stress that cause the learning situations in the school.

Lapierre/Aucouturier: ¿en qué sentido? Práctica educativa.

Lapierre/Aucouturier: in what sense? Educational practice.

AUTORES: José Luis Muniáin Ezcurra e Idoia Muniáin Matos.

RESUMEN: Se analiza la práctica psicomotriz educativa de Lapierre y Aucouturier (PMA), comparándola con la Psicomotricidad cognitiva (PMC) y con la Psicomotricidad de Integración (PMI). Se detectan déficit considerables: amputación de la motricidad humana, reduccionismo respecto a las dimensiones de la persona humana (relacional afectiva, fantasmática), monolitismo metodológico (partir siempre del deseo del niño), dependencia excesiva de aportaciones provenientes de alguna manera del naturalismo pedagógico y del psicoanálisis. Prevalecen las aportaciones positivas: sistema de formación de psicomotricistas, alta cualificación de sus profesionales, traducir a sistema de acción la importancia de lo relacional y afectivo, introducir en la escuela la

atención al mundo fantasmático, dinamizar la educación, fundar una orientación psicomotriz vigorosa, predominante en nuestro medio.

ABSTRACT: It is analyzed the educational psychomotor practice of Lapierre and Aucouturier (PMA), comparing it with the Cognitiva Psychomotricity (PMC) and with the Psychomotricity of Integration (PMI). They are detected considerable deficit: the amputation of the human motility, a reductionism regarding the human person's dimensions (relationship, affectivity, ghosts), a methodological monolithism (to always leave of the child's desire), and an excessive dependence of coming contributions somehow from both the pedagogic naturalism and the psychoanalysis. The positive contributions prevail: a system of psychomotor therapist training, a good qualification of their professionals, and the translation to an action system of the importance of the related and affective point of view, to introduce in the school the attention to the ghostly world, to energize the education, to found a psychomotor powerful orientation, predominant in our domain.

La Educación Física y Deportiva en personas con discapacidades motóricas.

The Physical and Sport Education in people with motor disabilities.

AUTORES: Francisco Javier Aledo Martínez-Illescas y Rogelio Martínez Abellán

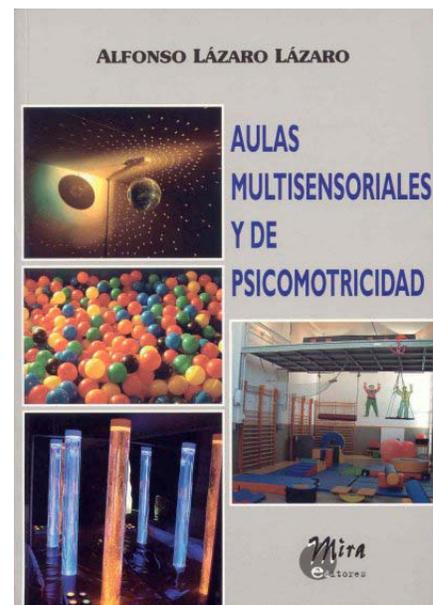
RESUMEN: En este artículo se describen los beneficios y contraindicaciones de la práctica de actividades físicas y deportivas en personas con discapacidades motóricas. También se aborda la realización de Adaptaciones Curriculares en Educación Física para alumnos con problemas motóricos y las implicaciones de estas enfermedades a nivel médico, educativo y metodológico en las sesiones de Educación Física. Finalmente se analizan los conceptos de deporte adaptado y deporte inclusivo, dentro del deporte para atender a la diversidad.

ABSTRACT: In this article the benefits and contraindications of the practice of physical and sport activities in people with motor disabilities are described. The carrying out of Curricular Adaptations is also approached in Physical Education for students with motor problems and the implications from these illnesses to medical, educational and methodological level in the sessions of Physical Education. Finally the concepts of adapted sport and inclusive sport are analyzed, inside the sport to assist to the diversity.

NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS

**Alfonso Lázaro (2002). *Aulas multisensoriales y de psicomotricidad*. Zaragoza: Mira Editores.
ISBN: 84-8465-113-4**

Este libro trata sobre el universo escolar, sobre las relaciones y compromisos que se dan en ese marco cuando se trata de ofrecer respuestas educativas a aquellos seres humanos que presentan dificultades para alcanzar los logros específicos de nuestra especie y de nuestra cultura. Logros de nuestra especie, tales como la visión, audición, movimiento, lenguaje, memoria básica, conductas sociales y emocionales, y logros de nuestra cultura, entre los que sobresalen leer, escribir y contar.



Es también un libro sobre la importancia de utilizar el cuerpo y, sobre todo, dos de sus derivados, movimientos y acciones, en la construcción del desarrollo y la personalidad del niño y la niña que crecen. Por eso, se habla de psicomotricidad, estimulaciones básicas, integración sensorial y juego, como pilares fundamentales sobre los que es posible acumular la experiencia individual y hacer emerger personas adaptadas al medio en el que deben desenvolverse.

La eclosión de este universo escolar y de la importancia de utilizar el cuerpo como vehículo de aprendizaje y desarrollo brota en un lugar concreto de la provincia de Teruel, en un pueblo del Bajo Aragón, Andorra para más señas, y en un centro con nombre de poetisa: el Colegio Gloria Fuertes. Allí, el azar quiso que un grupo de profesores/as de Pedagogía Terapéutica, desde 1982, alentaran una manera de entender la educación en general, y la escuela en particular, cuyo denominador común consiste en estar a favor del ser humano con dificultades. En intentar aprehender lo que de auténtico y real existe en cada uno. En enfatizar lo que se tiene y no en magnificar la carencia. En partir de lo que subsiste para alcanzar los demás logros. Por estas razones, la historia de este Centro es la historia del compromiso con lo que de positivo anida en cada una de las personas que viven.

Y en estos veinte años ha sucedido casi de todo. Para algunos, la vida de la escuela ha sido la escuela de la vida que les ha catapultado hacia cotas más altas de felicidad y bienestar. A través del movimiento, el lenguaje o la expresión plástica. Así fue para Víctor, un alumno con un síndrome raro, llamado Prader-Willi, cuyo amor por el colegio le llevó a tenderse en el medio de la carretera en la localidad de Alcañiz, cortándola, porque no entendía que la ruta de transporte, debido a la nevada, no pudiera salir hacia Andorra. Así también es para Iván, con trastorno de personalidad, que, después de su paso por varios centros y de ser desahuciado en todos ellos, ha encontrado en el Centro su hueco entre iguales y puede, por vez primera en su historia, participar en la campaña de esquí, permaneciendo una semana fuera de su casa. Su familia no sale de su asombro por el cambio del vástago.

Pero este libro que parte de esta realidad concreta no quiere anclarse en ella y permanecer inmutable. Posee, por el contrario, vocación de universalizar. Universalizar la experiencia acumulada, las reflexiones sobre usos y programas educativos, los aspectos curriculares, los medios y recursos. con el objetivo de que sirvan a compañeros y compañeras de otras latitudes y, también, con la pretensión de que se siga profundizando en la manera de ofrecer a niños y niñas con dificultades una educación de calidad.

Dónde solicitar el libro:

Mira Editores, S.A.

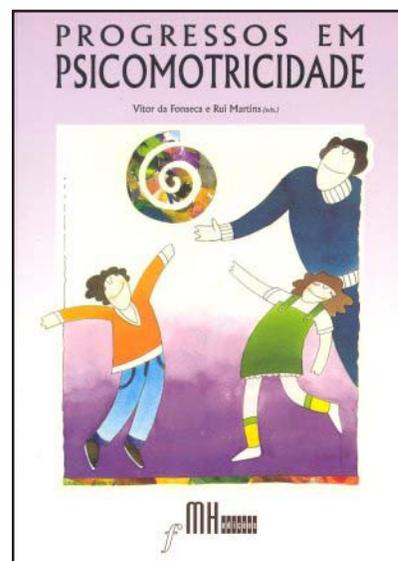
C/ Dalia 11. 50012 - Zaragoza (España)

Teléfono +34 976 354165; Fax +34 976 351043

E-mail: miraeditores@ctv.es

Web: www.miraeditores.com

Vitor da Fonseca e Rui Martins (eds.) (2001). *Progressos em Psicomotricidade*. Cruz Quebrada (Portugal): Faculdade de Motricidade Humana, Serviço de Edições. ISBN: 972-735-081-X



A psicomotricidade tem sido objecto nos anos mais recentes de um extraordinário desenvolvimento, tendo vindo a aumentar a sua compreensão e aceitabilidade, quer por parte da comunidade científica nacional e internacional, quer nos contextos institucionais onde se afirma a sua prática (re)educativa ou terapêutica, quer nos níveis de decisão política mais próximos da sua realidade.

De facto, a psicomotricidade como forma de intervenção por mediação corporal, pela sua perspetivação sistémica e holística da abordagem do ser humano, proporciona um recurso cada vez mais indispensável para responder efectivamente em muitas situações onde a adaptação está comprometida, e onde é indispensável uma compreensão interligada do funcionamento do sujeito nos seus vários domínios comportamentais, desde o motor, passando pelo afectivo, até ao cognitivo. Os paradoxos da especialização, incisivos na compreensão do específico, vieram criar novas problemáticas e novas exigências na compreensão sistémica do funcionamento global da pessoa humana.

Este desenvolvimento, tem vindo a colocar novos desafios decorrentes das novas necessidades expressas pelo meio social e político, mas também das novas realidades nacionais e internacionais, relacionadas com o desenvolvimento dos modelos de formação, das linhas de pesquisa e das múltiplas formas de enquadramento profissional.

Na realidade, a psicomotricidade é uma prática de mediação corporal que permite ao indivíduo reencontrar o prazer sensório-motor através do movimento e da sua regulação tónico-emocional, possibilitando depois o desenvolvimento dos processos simbólicos, num envolvimento lúdico e relacional. A especificidade da psicomotricidade, consiste em proporcionar aos sujeitos a possibilidade de reencontrarem a harmonia do seu EU, e o prazer de o fazer funcionar colocando em jogo a sua faculdade de ser e de agir pelo corpo em relação, através do movimento.

Isto significa que em psicomotricidade se considera que as potencialidades motoras, emocionais e mentais de um indivíduo estão em constante interacção e integração, e que o corpo é o universo de manifestação de todo o ser, e que para perceber o que exprime o corpo, é necessário situá-lo nos seus vários sistemas ecológicos, com o quais está em interacção permanente. Na realidade, as práticas psicomotoras situam a actividade humana como um investimento global da personalidade da pessoa em acção, em que as modificações tónicas, as posturas e as praxias, constituem significantes de toda a história pessoal do sujeito, das suas representações, das suas vivências tónico-emocionais e do seu imaginário. A prática psicomotora é unificadora, no sentido em que veicula os laços

entre o corpo e a actividade mental, o real e o imaginário, o espaço e o tempo, melhorando o potencial adaptativo do sujeito, ou seja, as possibilidades de realização nas trocas com o envolvimento.

Dentro desta concepção genérica, as práticas psicomotoras podem desenvolver-se em contextos de acção diferenciados, em função de critérios que têm como referência a própria história do(s) sujeito(s), a origem e características das suas possibilidades e dificuldades, as características do contexto institucional onde é feito o atendimento, e até as características da personalidade e da formação profissional do orientador da intervenção.

Em termos gerais, as indicações da psicomotricidade podem ser situadas no quadro dos problemas de comportamento e nas dificuldades de utilização dos instrumentos simbólicos. A representação e a simbolização implicam a capacidade de gerir a distanciação, e a gestão adaptativa da autonomia. Os problemas psicomotores devem ser enquadrados em falhas na estruturação psíquica e na fiabilidade da diferenciação, e o campo de acção da psicomotricidade centra-se nas condições somatopsíquicas necessárias para assegurar o desenvolvimento adequado dos processos de identificação e de simbolização.

O campo de aplicação da psicomotricidade vai actualmente dos domínios neurológicos aos psiquiátricos, e a questão da indicação não se deve colocar em termos de uma rotulagem, mas essencialmente em função do conjunto educativos e terapêuticos disponíveis, e também das escolhas operativas relacionadas com a intervenção, nomeadamente: abordagem individual/mãe-criança, pequeno/grande grupo, atitude directiva/não directiva, focalização no relacional/corporal, no jogo funcional/simbólico, na recepção/expressão...).

A actual publicação pretende portanto assumir-se como um espelho desta diversidade conceptual e contextual, mas também como uma afirmação de coerência e fundamentação de uma área científica, que encontra nesta diversidade, fundamentos para algumas dificuldades de afirmação, mas onde encontra também a essência da sua identidade, na compreensão integrada das possibilidades de adaptação do ser humano. Neste sentido, tendo como alicerce comum a psicomotricidade, esta publicação inclui na sua estrutura cinco áreas de conteúdo, relacionadas com conceitos, processos e metodologias, indicações específicas e fases do percurso de vida, ou seja, procurando o desenvolvimento de temáticos em três componentes interrelacionadas, de base teórica, experiencial e contextual.

Onde solicitar o livro:

Serviço de Edições
Faculdade de Motricidade Humana
1495-688 Cruz Quebrada (Portugal)
E-mail: edicoes@fmh.utl.pt
Web: www.fmh.utl.pt/webdev/estruturainterna/edicoes/



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

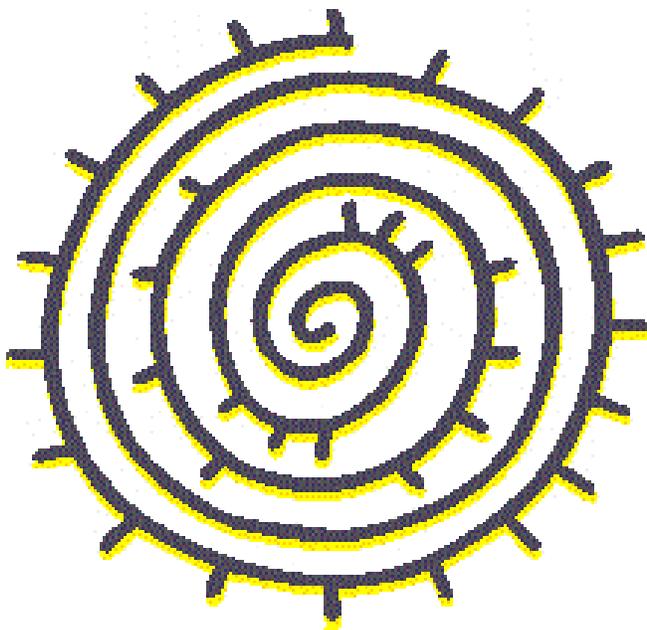


Número 9
Febrero de 2003

Número 9

Febrero 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

