

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales

NÚMERO 2

Mayo de 2001

Dirección:

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

Consejo de Redacción:

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

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
Fundamentos psicomotores das expressões artísticas: uma abordagem filogenética. (Vitor da Fonseca)	5
Recursos desde la terapia psicomotriz en la evolución de niños que muestran capacidad limitada de expresión. (Cristina de León, Blanca García, Marisa Grajales, Claudia Ravera, Jeannette Podbielevich, Cristina Steinek)	23
El juego popular tradicional. Una opción actual al pensamiento único del deporte. (Manel Serrabona Mas)	29
La profilaxis quirúrgica infantil. Una tarea preventiva. (Dr. Doris Cwaigebaum)	41
Talleres de educación del gesto gráfico. Una experiencia en la Unidad de Educación Infantil «Enriqueta Compte y Riqué». (Ingrid Henig y Gabriela Paolillo.)	45
Evaluación inicial en parvulario en Psicomotricidad de Integración. (Joaquín Serrabona, José Luis Muniáin, Rosa María Torrents, María Isabel Benítez) ...	57
Evolución de la psicomotricidad en el campo educativo infantil español. (Javier Mendiara)	85
Resúmenes / Abstracts	93
Novedades bibliográficas	97
Agradecimiento a otras revistas	101
Normas de publicación	103



Editorial

Respetando la diversidad y la pluralidad.

Estimados lectores:

Es realmente una gran alegría y una enorme satisfacción para nosotros que se encuentre en la red el número 2 de nuestra Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, alegría por el reencuentro con Ustedes, suscriptores de la RITC y amigos, satisfacción por la tarea que estamos realizando.

Este esfuerzo por abrir un espacio para publicar artículos que den cuenta del trabajo en nuestra disciplina está, paso a paso, alcanzando y logrando sus objetivos.

Nuestra corta andadura, va haciéndose firme en la medida que contamos con el respaldo de un número cada vez mayor de compañeros psicomotricistas y profesionales de lo corporal que se acercan, se interesan y empiezan a confiar en nuestro trabajo.

Nuestra Revista, intenta ser un espacio abierto a la pluralidad y a la diversidad de las prácticas y de las posturas teóricas que desde la Psicomotricidad y las Técnicas Corporales existen.

Bien sabemos, los que trabajamos con el cuerpo, lo costoso que es para nosotros dejar la huella escrita en letra de molde, que dé cuenta de nuestro hacer, pero resulta imprescindible hacerlo.

Es así, que, desde diferentes lugares, desde diferentes encuadres teóricos, con diversas prácticas, se publican en el presente número, como en los anteriores, artículos, que evidencian nuestro respeto por la diversidad y la pluralidad.

Lejos de intentar ser la voz de una línea en Psicomotricidad o en el tratamiento de lo corporal, lejos de preconizar una uniforme y homogénea forma de enfocar la práctica, desde la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, intentamos abrir espacios a las diversas voces y prácticas existentes.

Otro objetivo que se está cumpliendo es el acercar entre sí a los psicomotricistas y profesionales de las técnicas corporales de los más lejanos puntos del mundo, permitiéndoles acceder a material académico, bibliográfico e informativo, que de no estar publicado en formato digital sería realmente imposible que llegase a sus manos. Pero este acercamiento puede volverse bidireccional o multidireccional, pues además de la línea que une la revista con sus suscriptores, queremos que Ustedes nos envíen sus trabajos. Y además existe la posibilidad, a través de la web, de establecer contactos entre profesionales para buscar consejo, ayuda o información sobre determinados conceptos, prácticas, métodos o abordajes teóricos o aplicados.

Nuestros suscriptores provienen de doce países diferentes. En ese deseo de ofrecer la diversidad y la pluralidad en las páginas de la Revista, sería muy interesante que todos y cada uno de ellos nos acerquen artículos, que luego de cumplir con los requisitos de publicación, sean finalmente publicados en la Revista.

Desde el Consejo Editorial de nuestra Revista esperamos y estamos abiertos a las sugerencias de nuestros lectores, pues pensamos que es imprescindible continuar el diálogo, y estar receptivos a la crítica y a los aportes. Es necesario que nos hagan saber sus opiniones sobre los

posibles cambios que a Vuestro criterio sería necesario introducir en nuestra publicación.

Como decíamos al principio, alegres por el reencuentro y satisfechos por realizar esta tarea seguimos caminando junto a Ustedes.

Juan Mila y Pedro P. Berruezo

Mayo de 2001



Fundamentos psicomotores das expressões artísticas: uma abordagem filogenética.

Psychomotor foundations of the artistic expressions: a filogenetic approach.

Vitor da Fonseca

*Homenagem ao meu mestre
Doutor Arquimedes da Silva Santos*

1. INTRODUÇÃO.

Abordar a arte numa perspectiva psicomotora, pressupõe colocar como problema os fundamentos evolutivos da humanidade, não só numa perspectiva de integração da Hominição do Corpo como do Espírito, na busca duma visão antropocêntrica onde o biológico não se oponha ao social, e onde a cultura não se oponha à natureza.

Os fundamentos psicomotores da arte terão que necessariamente interrelacionar a *progressiva psicologização do corpo* ao longo do processo filogenético, ao mesmo tempo, que deverão equacionar a *inseparável corporalização evolutiva do psíquico*, que ilustra paralela e convergentemente o processo ontogenético.

Efectivamente, a espécie humana, é a única espécie onde se operou um processo criativo ímpar, essencialmente produzido através da sua corporalidade e da sua motricidade, por meio das quais acrescentou ao mundo natural um mundo civilizacional, no qual obviamente se terá de integrar a arte, ao lado de outras conquistas extra-biológicas relevantes, como a linguagem e a tecnologia (Leroi-Gourhan 1964).

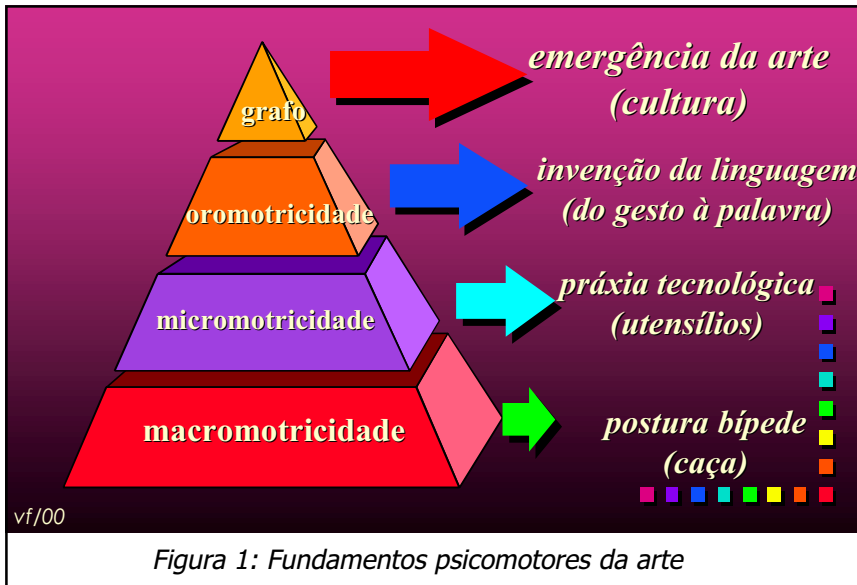
É portanto dentro desta sinopse evolutiva, necessariamente restrita, que iremos abordar, tanto quanto possível de forma coerente e in-

tegrada, os fundamentos psicomotores das expressões artísticas, primeiro tentando desenhar um esboço sobre a *emergência do comportamento estético* na espécie humana, depois tentando fundamentar a arte como um processo e um produto do seu extraordinário equipamento psicomotor.

2. ABORDAGEM FILOGENÉTICA

É hoje inegável a evolução dos fundamentos corporais e motores da humanidade, (Fonseca 1988, 1989, 1992, 1999) onde se destacam como mais relevantes as cruciais conquistas da espécie: a *macromotricidade*, com a emergência da postura bípede, que nos permitiu ser caçadores-e-recolectores de excepcional destreza; a *micromotricidade*, com o advento do fenómeno instrumental e prático, que nos permitiu atingir uma perícia tecnológica única e ímpar; a *oromotricidade*, com a impressionante invenção da linguagem, que nos permitiu produzir e transmitir intergeracionalmente a significação da interacção comunicativa; e por último, a *grafomotricidade*, com o surgimento da acumulação sistemática da cultura e com a criação das diferentes e diversificadas formas de arte (ver fig. 1).

A complexidade de toda esta evolução filogenética faz da humanidade uma colecção de in-



divíduos, cujas *propriedades biológico-corporais*, com poucas ou mínimas diferenças com os seus antepassados num horizonte temporal de trinta mil anos, não se podem comparar com as suas *propriedades sócio-culturais*, cujas colossais diferenças, ao contrário, são efectivamente transcendentais em termos extra-biológicos.

Para além da expressão fisiológica de todas as sociedades, consubstanciadas no casamento e nas trocas económicas, indispensáveis à sobrevivência e à reprodução, os traços humanos do homem mantiveram-se fora dos esquemas técnico-económicos, sugerindo diferenças étnicas relevantes que apontam para um *comportamento estético*, um *sentido do belo* e uma *sensibilidade plástica* próprias, que não se esgotam na pura fabricação de utensílios, embora eles os possam substantivar (Leroi-Gourhan 1964, Pilbeam 1970, Le Gros Clark 1980).

O inventário das formas, das dimensões, dos detalhes, das cores, etc., quer dos ossos quer de outros artefactos entretanto produzidos pela *sensibilidade estética* do género *Homo*, escondem motivações hormonais, viscerais e emocionais para além de sentimentos de transcendência e superação da realidade (Leroi-Gourhan 1964, Boas 1965).

O ser humano encarado como *autor (artista) de artefactos*, alterou os seus limites corporais e motores e ultrapassou-se biológica e corpo-

ralmente, com a sua *motricidade codificada de emoções*, prolongou-se num plano extra-biológico e criou a civilização onde cabe obviamente a arte (Bronowsky 1973).

Com esta visão antropológica, queremos advogar que a utilização, manipulação, criação, fabricação ou produção de utensílios inanimados que caracteriza os hominídeos, desde o Australopiteco ao Cro-Magnon passando pelo Neandertal, e que é inatingível nas ou-

tras espécies animais, tem raízes muito profundas na sua sensibilidade visceral e corporal.

Este poder criativo e tecnológico do género *Homo*, provavelmente decorrente da sua superior sensibilidade sensorial e superior expressividade corporal e motora, (Engels 1925, Eccles 1978, 1979) reúne um paradigma essencial, o *sentido do belo advindo da natureza*, impossível de copiar ou de imitar, apenas possível de ser recriado e ser revestido de aparências reais, como evocou Picasso.

Foi esse sentido do belo que tem raízes corporais ancestrais, que permitiu ao *Homo (habilis, erectus e sapiens)* inventar a arte muito antes de domesticar o animal, antes de cultivar a terra, antes de construir a sua primeira habitação, antes de criar o primeiro objecto de metal e muito antes de inventar a escrita (Changeux 1994, T. Chardin 1959).

Na origem destas criações e conquistas humanas, teremos de encontrar *emoções estéticas* fundadas nas suas propriedades biológicas, ou melhor neuro-biológicas, comuns a todos os seres humanos, independentemente dos contextos ecológicos e sócio-históricos onde tiverem vivido (Montagu 1964, Beritoff 1965, Oakley 1968, Changeux 1983, Bowler 1986).

2.1. Da Sensibilidade Visceral à Sensibilidade Estética

Com base em Leroi-Gourhan (1964), a sensibilidade estética é tributária da arquitectura corporal única da espécie, que reúne de forma sistémica a integração evolutiva e corticalizada de três tipos de sensibilidade dita biológica ou fisiológica:

- a sensibilidade visceral;
- a sensibilidade muscular; e,
- a sensibilidade espaço-temporal.

Na *sensibilidade visceral*, aquele autor, faz referência ao extraordinário equipamento sensorial do animal e do ser humano, desde a integração que decorre *da nutrição, do gosto e do olfacto*, onde efectivamente se operam ritmos biológicos fundamentais, ao surgimento de respostas motoras que permitam a sua satisfação e gratificação, comportamentos naturais geradores de manifestações afectivas, de estados de conforto e de dispositivos de referência de grande significado, com especial ênfase na espécie humana.

A dialéctica da natureza (Engels 1925) do dia e da noite, do sono e da vigília, do apetite e da digestão, das variações de temperatura, dos sistemas de necessidade e da dinâmica espaço-temporal onde decorre essa actividade, mesmo no animal, determinam uma trama de cadências fisiológicas onde se inscrevem as suas adaptações biológicas infraestruturais.

As condições normais de actividade e de sobrevivência, sugerem uma *integração visceral e interoceptiva equilibrada*, acabando por determinar rituais e hábitos integrados culturalmente (Wallon 1968), ou mesmo estados de excitação emocional ou extática, que poderão estar na base da *dança* ou de *manifestações sonoras* estéticas.

A sua ruptura, privação ou insuficiência de tais ritmos, podem desencadear, ao contrário, inaptações ou instabilidades várias, isto é, podem redundar em comportamentos hipo ou hiperactivos, pois o *controlo ou a domesticação visceral e instintiva*, uma espécie de pacto do ser humano com o seu corpo, obedecem também a uma organização de valores e a um pen-

samento estético fundamental em termos de regulação individual e de interacção social.

O *gosto* por exemplo, um dos cinco sentidos corporais pelo qual se aprecia o sabor dos alimentos, dispondo de pupilas distribuídas na boca (um dos orifícios do corpo a que Freud, 1930, faz alusão) à entrada do tubo digestivo, não é mais do que um sistema de alarme e de integração táctil e tónico-emocional de dialéctica significação hedónica, na medida em que através da *sensibilidade gustativa* se operam funções de identificação e reconhecimento alimentar (de vida ou de morte), de associação de imagens interssensoriais (visuais, olfactivo-gustativas, tácteis, proprioceptivas, etc.) e de memória afectiva (agradáveis ou desagradáveis), para além de se atingirem e se desencadearem por meio dela inúmeras manifestações afectivas e sociais.

Embora não se reconheça a gastronomia ou a culinária como arte, exactamente porque não dispõe de possibilidades figurativas, a nutrição põe em jogo uma estética alimentar e sustentando uma educação baseada nas preferências culturais.

O *olfacto*, com a sua dupla função de reconhecimento alimentar, e não só, e de integração espaço-temporal, paradoxalmente pouco desenvolvido na espécie humana e superado pela visão em termos evolutivos, (Ayres 1982, Corraze 1980) é um receptor químico impressionante, para além de desempenhar um papel relevante na estética social (Argyle 1975), pois está na origem das relações intersociais, principalmente entre os dois sexos.

Estando associado à dinâmica muscular e ao comportamento afectivo, a *sensibilidade olfactiva* está na base da percepção de qualquer situação, a partir dela pode-se obter um capital de conhecimentos e uma análise espaço-temporal muito importantes para a criação de respostas adaptativas, podendo mesmo fornecer informações perspicazes do envolvimento que podem constituir-se como cadeias dedutivas de suporte operativo como as que se observam nas situações de caça por exemplo. A percepção fina de odores, só possível com um substrato neurológico complexo

como o *rinocéfalo*, que põe em jogo zonas cerebrais estranhas à reflexão (Damásio 1995), parece estar na base duma hiper-afectividade que caracteriza a inteligência emocional e sentimental da espécie humana, é certamente um paradigma da sensibilidade estética que não se pode negligenciar (Hall 1986).

Na *sensibilidade muscular*, o mesmo autor, começa por se referir ao *equipamento ósteo-muscular humano* como "um instrumento de inserção na existência", pressupondo uma integração cortical ímpar da postura e da motricidade no reino animal (FONSECA 1989, 1999), ao qual se encontra associado um magnífico e pequeníssimo equipamento sensorial - *o sentido vestibular* (Ayres 1982).

Este dispositivo sensorial dispendo dum fluído que circula nos canais semicirculares do ouvido interno, é de extraordinária importância para compreensão da postura e da práxia humanas (Oakley 1968), bem assim, para a explicação sobre o surgimento da indústria lítica (pedras afiadas e lascas raspadeiras) e também sobre a criação artística, ou seja, a excelsa condição evolutiva que designa o género *Homo* como utilizador e fabricante de instrumentos ("tool user").

Pela circunstância do cérebro do *Homo* se ter modificado pela conquista da *postura bípede*, tornando-o maior e mais complexo neurofuncionalmente, libertando várias cadeias ósteo-musculares vertebradas e principalmente as mãos da locomoção (Napier 1972, Greene 1972, Stauss & Cave 1973, Gould 1977, 1989, Sarnat & Netsky 1981, Massion 1984, Fonseca 1999c), assegurando por essa adaptação antropomórfica, não só um equilíbrio corporal gravitacionalmente mais seguro e sustentado neurologicamente, mas também, uma maior eficácia na organização das percepções espaciais e uma maior disponibilidade e flexibilidade para produzir competências nómadas ditas macromotoras, o *Homo Habilis* foi capaz de aperfeiçoar essencialmente a sua motricidade, tornando-a cada vez mais fina, elaborada, complexa e diversificada.

Com genial destreza, os nossos antepassados demoraram vários milhões de anos até fabri-

carem utensílios de pedra. Criando com elas pontas e gumes afiados, desenterrando e cultivando tubérculos e raízes, caçando e esarteando animais e cortando-lhes as peles, manuseando ferramentas para fabricar outras ferramentas (ex^o: facas, raspadeiras, machados, escopros, martelos, enxós, cutelos, picaretas, etc.), compartilhando e coordenando a sua actividade, etc., sobreviveram à custa duma *motricidade imaginativa, pensada, planificada e controlada*, presumivelmente transferida e mediatizada para outras gerações por meio de observação visual ou imitação gestual (Bronowsky 1973, Fonseca 1989, 1999).

Ao produzir uma motricidade praxica e sapiente, o seu cérebro tornou-se mais complexo e a sua inteligência multifacetou-se através dos tempos.

Embora se observe a utilização de objectos nas várias ordens de primatas, o seu propósito é infrequente, não utilitário e baseado num comportamento de tentativas-e-erros, numa conduta de imitação ou de jogo, como no caso da "pesca de formigas" executada pelos chimpanzés. De acordo com Marshack 1982, a maioria destes gestos primatas é produzido com uma só mão e de forma indiferenciada, ao contrário no *Homo Habilis*, a manipulação de objectos obedece já a uma assimetria funcional e a uma dominância manual cada vez mais lateralizada, isto é, envolve uma divisão e uma orquestração neurofuncional alternada na manipulação das duas mãos, uma dominante com iniciativa e a outra, não dominante e com uma função auxiliar, pressupondo uma *especialização hemisférica* (Luria 1980, 1973, Fonseca 1988, 1992, 1998, 1999) com óbvios efeitos numa genuína integração neuropsicológica da micromotricidade de relevante importância para a evolução cultural da espécie e mesmo crucial para a emergência da linguagem (Tobias 1971, Kolb & Wishaw 1985, Fonseca 1999).

A compreensão de que a motricidade tem um efeito sofisticado no envolvimento, modificando-o e guiando-o a uma consequência desejável e pensada antecipadamente, é apenas própria dos homínidos.

O criador de utensílios, e no fundo, o criador de arte, *Homo Habilis*, é o resultado da sua motricidade triunfante, por meio da qual transformou radicalmente o mundo natural, acrescentando-lhe um mundo civilizacional.

Com uma tecnologia aperfeiçoada em termos de motricidade fina e digital (Gardner 1983), os Cro-Magnon atingiram um novo patamar da motricidade humana, a *grafomotricidade*, ou seja, o instrumento corporal básico da criação artística. As suas belas pinturas e gravuras representadas nas paredes de grutas de acesso difícil, mostram figurações estáticas e também dinâmicas de animais selvagens (ex^o: mamutes, alces, auroques, bisontes, cavalos, renas, etc.) e figurações do próprio corpo. A sua habilidade expandiu-se posteriormente pelas mais diversas formas de decoração, gravação e de escultura, quer em pedra, quer em osso ou em marfim.

Coube portanto à sensibilidade muscular, vestibular e proprioceptiva, coadjuvada com o sentido táctil e quinestésico, todo o esplendor da evolução figurativa.

Sendo a postura uma conquista corporal tão essencial e básica da espécie humana, acabando por ser geradora dum sentido superior e corticalizado de existência, um verdadeiro sentimento de si (Damásio 1995, 1999), esta noção do corpo e do Eu do indivíduo, tornou-se na evolução o núcleo central da tomada de consciência, um referencial existencial singular, que define o próprio ser humano (Critchley 1953, Schilder 1963, Fonseca 1997). A sensibilidade muscular acaba por ser sinónimo de um conhecimento do corpo, dum gnósis do corpo, ou seja, a *somatognósis* (Ajuriaguerra 1974, Hécaen & Ajuriaguerra 1952), sem a qual, o acto de criar utensílios ou de fazer arte, seria possível.

Esta somatognósis, encarada como infraestrutura da criação artística, em termos filogenéticos, e também ontogenéticos, combina a informação vinda dos músculos, dos tendões e das articulações (intrassomática) com as informações vindas do envolvimento concreto e gravitacional (extrassomática) onde está

posicionado o corpo do indivíduo (Quirós & Schrager 1978, Witrock 1980).

Desta interacção informacional de dentro e de fora do corpo, o que requer objectivamente a noção de fronteira dada pela pele e mediada pelo sentido vestibular, está na origem da *noção do Eu* e do *Não-Eu*, a diferenciação básica entre o mundo subjectivo (somatognósis) e o mundo objectivo (envolvimento), por meio da qual se estabelece o comportamento intencional.

Esta dimensão da noção do corpo partir de bases sensoriais concretas (viscerais, tónicas, vestibulares, proprioceptivas, tácteis e quinestésicas), acaba por dar origem a uma noção de corpo que se constrói com bases mentais, imaginárias, simbólicas, cognitivas, onde emerge o vértice piramidal do acto criador (Fonseca 2000a, 2000b). Desta forma todo o aparelho intelectual superior, que permitiu chegar à criação extrassomática, emerge dum infraestrutura orgânica infra e intrassomática, foi deste jogo psicomotor permanente que integra o sujeito no espaço e no tempo, que resultou o acto criador, quer seja de utensílios, quer seja de arte.

A qualidade das superestruturas é portanto em termos filogenéticas, decorrente do suporte que garantem as infraestruturas, o mesmo é dizer que a qualidade das funções psíquicas é decorrente da integração das funções motoras, ou do equipamento sensorial, emocional e neurológico que as exteriorizam (Jackson 1931, Sherrington 1947, Weiss 1971, Roland 1984).

Noutras palavras, a proprioceptividade ao longo da filogénese serviu de tripé à exteroceptividade, subentendendo uma evolução cultural da humanidade que partiu do não-simbólico para o simbólico, do não-verbal para o verbal, da arte para a escrita (Fonseca 1999, 2000).

À luz das neurociências actuais, a evolução humana pressupõe uma maturação cerebral prioritária do hemisfério direito em comparação com o hemisfério esquerdo, pressupõe uma maturação corporal prioritária da postura antes da práxis (Paillard 1961, 1982, Bernstein 1967, Granit 1979, Damásio 1995, 1999).

O enorme aparelho simbólico do ser humano é edificado em cima dum aparelho corporal. O psíquico é edificado em cima do motor, esta é uma conclusão plausível que se pode retirar da importância da sensibilidade muscular na evolução da sensibilidade estética.

Na *sensibilidade espaço-temporal*, por último, seguindo ainda Leroi-Gourhan (1964), teremos de realçar dois planos de sensibilidade ou de integração nos vertebrados, o *próximo* ou *imediatamente*, onde cabe essencialmente o sentido táctilo-quinestésico e a auto-organização do corpo com vimos na sensibilidade muscular, e o *distal*, onde se inserem os sistemas exteroceptivos da visão e da audição, que têm por missão captar e processar informações do ecossistema à distância.

O *sistema táctilo-quinestésico próximo*, fornece referências espaciais imediatas, como o tocar nos alimentos, por isso a sua distribuição corporal, em muitos vertebrados situa-se na zona facial anterior, ao contrário da que se verifica nos primatas e na espécie humana, onde ela se encontra mais enriquecida nas extremidades apendiculares, principalmente nas mãos (Paillard 1991, Ayres 1982, Minton 1989, Fisher et al. 1991)

Enquanto na maioria dos peixes, répteis, herbívoros e carnívoros este dispositivo de discriminação sensorial e de comportamento nutritivo se concentra na região da boca porque é nela que se opera a captura e a preparação alimentar, nos primatas e no ser humano, a captura e a consequente preparação alimentar tende a ser cada vez mais efectuada fora dela, o que sugere o enriquecimento táctil e quinestésico das extremidades micromotoras.

Os *lábios* por exemplo, são a sede de sensibilidades muito subtis, como as da temperatura, das vibrações e do contacto, acabando mesmo em prolongamentos pilosos como se observam em alguns felinos e roedores. Nalgumas espécies o tacto situa-se próximo da audição e compensa a visão fraca nalguns mamíferos, processo este superiormente compensado, como sabemos, na maioria dos invisuais. Em muitas espécies porém, as relações do tacto com a audição dão suporte a

estratégias gregárias, no ser humano elas medeiam ritmos biológicos fundamentais e emprestam enredos afectivos e comunicativos muito especiais.

Ao contrário da visão que é um sistema sensorial de síntese e de simultaneidade de dados, o tacto ocupa ao contrário, uma função analítica, sequencial e volumétrica muito importante para o manuseamento e fabricação de utensílios (ou de esculturas) e para a expressão figurativa, que naturalmente são requeridos pela captação de informações decorrentes dos seus micro-movimentos e micro-deslocamentos, o tal *binário táctilo-quinestésico*, que acaba por assumir um novo enriquecimento sensorial indispensável para o desenvolvimento da percepção figurativa da espécie.

As competências visuo-espaciais e visuo-constructivas das expressões artísticas, acabam por mergulhar neste novo dispositivo estético polissensorial de focalização, transposição e transferência da sensibilidade muscular. Ao contrário da visão e da audição que se podem considerar sistemas de recepção de informação (input), o sistema táctilo-quinestésico que se pode considerar também um sistema sensorial receptivo, está implicado em todos os processos de tradução que são cruciais aos sistemas motores de expressão de informação (output), quer se tratem do gesto (macro e micromotricidade) ou da linguagem (oromotricidade).

Ainda nesta linha filogenética teremos que equacionar toda a organização táctil da pele, que uma vez despida de pelos, como ocorre por exclusividade no "macaco nu" (Morris 1970) vai assumir outra significação afectiva de mapeamento proprioceptivo e de referência espacial.

Do sistema espaço-temporal próximo (ego e alocêntrico), que está inserido na génese do desenvolvimento das posturas e dos padrões motores de vários tipos de criação artística (exº: pintura, escultura, música, canto, etc.) e do trabalho, ao *sistema espaço-temporal distal* (geocêntrico), que está igualmente inserido noutras tipos de criação artística, como o teatro e a dança por exemplo, e noutras formas

de organização social e de organização do jogo e do trabalho, teremos de recuar a um *fóssil cultural* que está na origem de uma peculiar adaptação (Bronowsky 1973).

O *estilo de vida de transumância* dos nossos antepassados, que perseguiram os rebanhos de animais não domesticáveis em longas distâncias, (uma espécie de grande jogo) nas suas migrações periódicas e depois tinham de encontrar com segurança o caminho de regresso para os seus abrigos, de zonas de planície para zonas de montanha e vice-versa, sugere a *criação e construção de sistemas de navegação* dos quais dependia a sua sobrevivência, uma vez que se movimentavam em grandes espaços que teriam de ser conquistados à custa, não dum espaço meramente vivido (espaço vivido), mas de espaços construídos com referenciais simbólicos (espaço semiótico).

A criação dum espaço e dum tempo humanos, surgindo das práticas páleo e neolíticas de caça, em zonas preferenciais mais ou menos limitadas, foi rareando, tendo sido necessário adoptar outros tipos de estratégia (Gardner 1983). Para sobreviver neste período, os nossos antepassados tiveram que acompanhar as manadas nas suas migrações, dado se tratarem de reservas de comida móveis dos quais a sua vida dependia, eles simplesmente se moviam para onde as manadas se dirigiam (Lorenz 1968, Bronowsky 1973).

Sendo totalmente dependentes desses animais, os nossos antepassados, que comiam a sua carne, utilizavam os seus chifres para construir utensílios e ferramentas, que bebiam o seu leite e faziam os seus vestuários e abrigos a partir das suas peles, com todas estas formas de vida natural, acabaram por adquirir uma adaptação cultural e não biológica, que arrasou outras conquistas extra-biológicas importantes.

Dentro de tais adaptações culturais podemos destacar: a memorização de rotas, o conhecimento de arranjos de estrelas no céu, a rechamada e recuperação de pontos de referência, o conhecimento dos movimentos do sol, as mudanças de cor dos elementos naturais,

etc., múltiplos sistemas concretos, primitivos e pré-rationais de orientação.

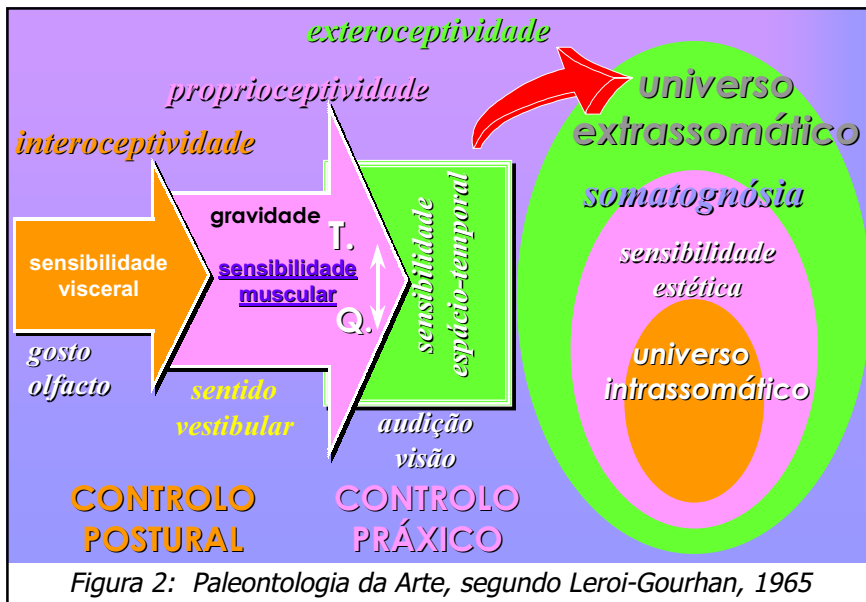
Para sobreviver neste contexto macroespacial, o Neandertal teve de lançar-se na criação dum aparelho simbólico estável que contrariasse a vida anárquica e instável do mundo natural e da caça e dos grandes jogos. Para tal projectou-se inventivamente na intimação e concepção dos *primeiros simbolismos gráficos*, sempre orientando e contextualizando os seus comportamentos em termos sociais.

O surgimento de sinais, de marcas, notações, mapas, diagramas, esboços de calendários, danças ritualizadas preparatórias de missões, de perímetros de segurança e de refúgio, de zonas de conforto de trabalho e de fixação, de ritmos de socialização, de projectos de construção de habitações, etc., que estão gravados nas paredes de muitas grutas, são vestígios de fenómenos de *integração e domesticação espaço-temporal* que ilustram os passos magníficos das etapas da humanização que em analogia reflectem uma *progressiva simbolização do corpo, do objecto, do espaço e do tempo*, exactamente os mesmos componentes que Piaget (1973, 1976), apresenta para ilustrar o desenvolvimento intelectual humano.

O ciclo produtivo gerador de transformações no cérebro que melhoraram a integração, a elaboração e a planificação dos gestos práticos, que se tornaram, por sua vez, cada vez mais perfeitos, precisos, flexíveis e diversificados, produziram uma *decisiva vantagem adaptativa*, foi provavelmente esta vantagem genial que permitiu a criação de novos instrumentos mais versáteis e mais abstratos, os chamados *símbolos* (Gardner 1983).

Da manipulação de instrumentos e de utensílios, o ser humano ascendeu, por complexas reacções circulares, à manipulação de símbolos, com ela, as suas capacidades sofisticadas de interacção outorgaram o desenho de novos utensílios para responder a novos desafios adaptativos.

Nesta perspectiva filogenética não podemos assumir uma distinção nítida entre a motricidade e o psiquismo, muito menos defender



Neste contexto, a emergência da arte talvez deva ser colocada ao lado das expressões emocionais humanas mais elementares como defende Morin (1975, 1996). A par do medo, do contra-senso, do sonho, dos terrores interiorizados provavelmente recriados no sono, da consciência da morte, da vivência do prazer surgida nas manifestações agregadas à reprodução, do contágio emocional decorrente das interações sociais, etc., enfim, tudo o

que ilustra a fragilidade e a vulnerabilidade da sua existência, e dialecticamente, a grandeza da sua essência e da sua espiritualidade.

A disponibilidade para o desconhecido e a curiosidade para a novidade, sugere na espécie humana uma tendência, uma pré-disposição e uma *motivação intrínseca para a superação e para a suspensão da realidade*. Neste contexto, parece que tudo se conjugou para que o homem pré-histórico fosse acometido de uma *súbita necessidade de exprimir pela motricidade*, isto é, pelo corpo, pelo gesto, pela boca, pelo traço da mão exímia, a sua diferença e a sua singularidade em comparação com os outros seres que viviam em seu redor.

2.2. Prelúdios Psicomotores da Sensibilidade Estética.

Para Clarke (1980), o surgimento da arte poderá corresponder a uma *representação fulgurante* decorrente de uma caçada, de uma invocação antecipada duma experiência ou duma vivência ocupacional assaz diversa e complexa em termos de tomada de consciência.

A *intelectualização e internalização progressiva das sensações e das acções*, permitiu ao ser humano, não só uma percepção mais complexa da natureza, mas também uma produção reflexiva dos seus ritmos e valores, cujas manifestações estéticas se observam em todas as sociedades humanas e no seio de inúmeras culturas.

Muito antes da invenção e fabricação de utensílios, a arte emergiu como actividade gratuita e exploratória, situada a par do mundo de emoções decorrente da exploração da natureza, onde fez o ser humano a sua casa em todos os envolvimentos possíveis, aos quais acabou por se adaptar, modificando-os através da sua imaginação e da sua acção criadora (Brofenbrenner 1977).

Para o mesmo autor, outra explicação poderia evoluir a partir dos *rituais mágicos, de cerimónias de iniciação*, de uma *simbólica complexa* baseada na dualidade dos sexos, do embrião dum espírito metafísico apoiado numa abstracção da realidade imediata experimentada na luta pela vida e pela sobrevivência, na reprodução e perpetuação da espécie.

Para o mesmo autor, outra explicação poderia evoluir a partir dos *rituais mágicos, de cerimónias de iniciação*, de uma *simbólica complexa* baseada na dualidade dos sexos, do embrião dum espírito metafísico apoiado numa abstracção da realidade imediata experimentada na luta pela vida e pela sobrevivência, na reprodução e perpetuação da espécie.

Para o mesmo autor, outra explicação poderia evoluir a partir dos *rituais mágicos, de cerimónias de iniciação*, de uma *simbólica complexa* baseada na dualidade dos sexos, do embrião dum espírito metafísico apoiado numa abstracção da realidade imediata experimentada na luta pela vida e pela sobrevivência, na reprodução e perpetuação da espécie.

As pinturas, gravuras, esculturas e as decorações de artefactos, ilustram uma *técnica corporal assombrosa* no esboço, na elegância, na sobriedade dos traços, numa aliança de cores fascinante, só possível de materializar a partir duma sensibilidade estética única e invulgar no reino animal.

O surgimento do comportamento estético, no qual se poderá incluir o conceito de beleza, terá provavelmente raízes biológicas na *progressiva humanização dos comportamentos adaptativos mais comuns*, onde provavelmente se devem buscar bases instintivas, sentimentos de prazer, de conforto, de segurança, de identidade, de melodia e de automatização gestual, da exploração lúdica e da fantasia do jogo (Santos 1999), vivências vicariadas do sentir, etc., só possíveis de registar numa superioridade corporal, sensorial e motora, inerente a um processo complexo de selecção natural, de evolução e de inserção social concomitante.

Obviamente, que tal superioridade corporal, emocional e motora, exclusiva da espécie, deverá ser equacionada dentro dum enraizamento e dum condicionamento social por um lado, e dentro dum condicionamento neurofisiológico por outro, com implicação na evolução integrada dos diferentes *sentidos de apreensão da realidade* (vestibular, olfacto, tacto, quines-tésico, visão, audição, etc.) e do espantoso *instrumento de apreensão, exploração e criação* (mão, dedos e unhas).

Com tais fundamentos corporais foi possível atingir processos mentais de coibição, de combinação, de coesão, de selecção e de integração sensório-motora muito especiais e de origem corporal e emocional muito profunda, que acabaram por constituir uma *superioridade pictórica* do Homo Sapiens, perfeitamente discernível nos seus sistemas neurofuncionais visuo-motores e auditivo-verbais.

A evolução parece ter privilegiado os pongídeos com uma vantagem adaptativa importante para a emergência da arte, ou seja, a ocorrência *dum atraso interno ou distância interior* ("internal delay" de Bronowsky 1973) no cérebro, existente entre os estímulos e as respos-

tas, cujo desenvolvimento prolongado terá como função primordial, garantir a gratificação dum desejo, uma espécie de caça e de busca incorporalizada do belo como experiência singular (Birdwhistell 1970, Wilson 1994).

Pela simples condição da actividade humana, por mais simples ou complexa que seja, requerer uma *complexa ordenação e integração das sensações*, seja na regulação dos gestos da caça, seja nos múltiplos gestos que estão na origem da preparação alimentar, até ao próprio processo de gustação que lhe é inerente, as manifestações emocionais agregadas, sugerem sensações interoceptivas, proprioceptivas e exteroceptivas de agradabilidade e desagradabilidade que se reflectem em inúmeras expressões mímicas e motoras, conjuntos de sensibilidades que se podem constituir como matriz biológica, donde provavelmente emana o sentido estético que pode estar na origem das primeiras expressões artísticas do ser humano.

A sensibilidade estética assim encarada, nasce do corpo humano, das suas vísceras, da sua pele, dos seus músculos, dos seus sentidos olfactivo-gustativos, auditivos, visuais, táctilo-quinestésicos, verdadeiros mediadores de imagens e de representações somatognósicas (Fonseca 1997) que se podem exprimir e materializar por sequências gestuais (macro e micromotoras) tacteantes ou minuciosas, permanentes ou fugazes, que se encontram nas obras de arte e nas múltiplas expressões artísticas.

Não sendo possível explicar o sentido estético humano pela biologia em si, pelas sensações e acções puras, porque estas são igualmente inerentes ao animal, nalgumas espécies mesmo com indicadores adaptativos superiores e mais eficazes, também o não podemos explicar negligenciando os seus fundamentos biológicos.

O ser humano distingue-se dos outros animais pela sua sensibilidade e imaginação, porque só ele está dotado da *faculdade de sentir*, a matéria prima da consciência humana, talvez a razão de ser do processo evolutivo da espé-

cie humana, aquilo que fez o ser humano ser o que é hoje (Damásio 1999).

Ele faz planos, inventa, descobre e resolve problemas porque ultrapassa a simples recepção de estímulos sensoriais e a simples expressão de respostas motoras imediatas, exactamente porque está dotado de uma *sensibilidade estética*, que dá sentido e significado às sensações, integrando-as e codificando-as emocional e afectivamente, para subseqüentemente e intencionalmente mobilizar a sua imaginação para dar expressão aos seus talentos sensoriais e motores conjugados e intrincados.

Imagina primeiro, o que pressupõe uma sensibilidade interiorizada e filtra da emocionalmente, e *faz depois*, o que pressupõe uma faculdade de transferência dessa sensibilidade para um plano motor que está na origem do acto criador.

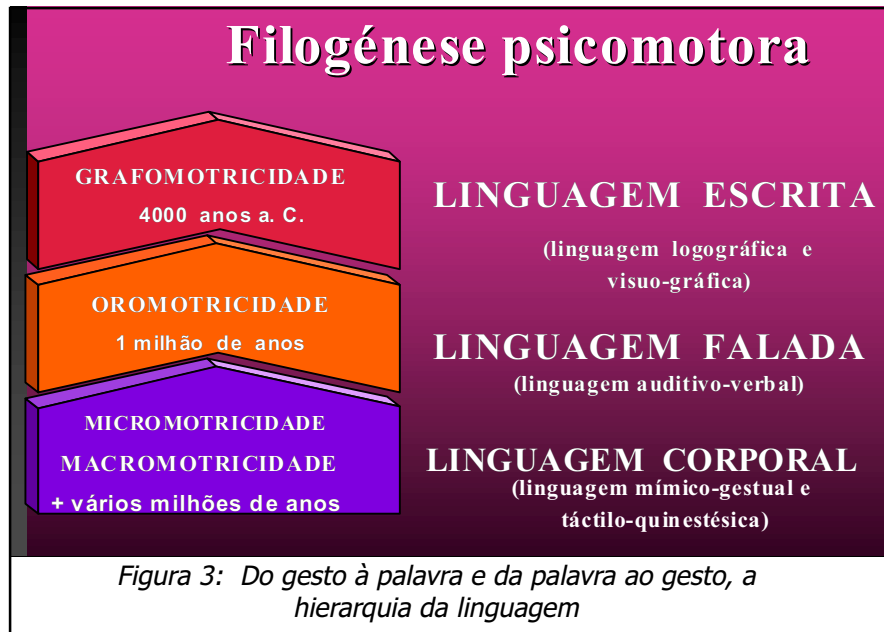
A arte depende de uma coordenação exímia de talentos, quer sensoriais (olho, ouvido), quer motores (mão, boca), quer duma prodigiosa ideação e imaginação instalada, como tal, não pode ser separada de tudo aquilo que constituía a vida e a sobrevivência dos homens pré-históricos, isto é: a caça, o armazenamento dos alimentos, o fabrico de utensílios subtis, o controlo do fogo, a domesticação de animais, a produção de vestuário, a construção de habitações, a organização social e familiar, a criação de hábitos, rituais e tradições, etc.

Em todas as suas obras o ser humano pôs em prática o seu sentido estético, reconhecendo emocionalmente e cognitivamente as suas ideias e invenções, o que exigiu uma *extraordinária flexibilidade e figuração mental*, tornando-as posteriormente, propriedade das suas comunidades.

A origem da figuração mental, está inscrita no corpo e no gesto, nas simples *manifestações*

mímicas decorrentes de actos mais simples quer de sobrevivência quer de reprodução, assim como na exuberância corporal da *dança*, quando se concretiza uma tarefa de difícil e inexplicável solução motora (Wilson 1994), tratam-se de expressões emanadas do corpo que acabam por agregar emoções, consolidando a inseparabilidade destas com as sensações e as acções (Wallon 1968, Ajuriaguerra 1974).

A matriz evolutiva básica das expressões artísticas, desde a mímica, à dança, ao teatro, ao



canto, à música, à poesia, à pintura, à escultura, etc., envolvem de forma unificada, a integração dos sentidos, do corpo, da mente e da expressão (performance, prestação) motora, sugerindo em termos filogenéticos uma superior organização sensorial, que oriunda do envolvimento e do corpo, se processa no cérebro, possibilitando que indivíduo se mova adaptativa e criativamente, isto é, garantindo-lhe superiores condições de planificação e organização do comportamento, sem as quais a arte não seria possível (Gardner 1983).

Dentro deste contexto estaremos perante o paradigma da *linguagem corporal* que antecede a linguagem falada e a linguagem escrita. Filogeneticamente foi necessário uma evolução de mais de 4 milhões de anos para atingirmos uma linguagem baseada na mímica, na postura e no gesto, pressupondo uma inte-

gração sensório e psicomotora muito complexas, uma *linguagem não verbal*, não simbólica primeiro, isto é, sem palavras, e pré-simbólica depois, ilustrando aqui, de acordo com os pressupostos que temos vindo a abordar, as origens psicomotoras da arte e o seu surgimento histórico.

Só há cerca de 1 milhão de anos emergiu a *linguagem falada* na evolução humana, pré-figurando uma relação muito íntima entre o gesto e a palavra, só com outra recombinação evolutiva, mas agora de sentido contrário entre a palavra e o gesto, foi possível chegar à *linguagem escrita* invenção esta só possível há cerca de 4.000 anos.

A estética, que é dos ramos da filosofia, aquele que tem mais dificuldades de utilizar as palavras como meios de expressão, visto que se centra mais na expressão gestual, como na mímica, na dança, na música, na pintura, na escultura, etc., pode ser considerada ao lado da fabricação de instrumentos e da linguagem, uma das componentes principais da evolução humana. O substrato da arte portanto, parece estar, em termos filogenéticos, fortemente implantado no substrato biológico do corpo.

Enquanto a paleontologia da linguagem, segundo Leroi-Gourhan (1964), se suporta no campo fácio-manual em termos de libertações morfológicas do corpo e da criação de sistemas neurofuncionais cerebrais auditivo-verbais, a *paleontologia da arte*, parece situar-se na sua dimensão filogenética, na emergência dum *comportamento técnico* mais focado em sistemas visuo-motores que asseguraram à espécie humana, em primeiro lugar, a aquisição de alimentos, e em segundo lugar, o comportamento social que assegurou a reprodução e a protecção das crias.

Esta *função técnica* exteriorizada num objecto amovível, (daí o seu significado psicomotor, dito prático porque envolve uma cadeia de procedimentos operatórios) com existência concreta e independente do corpo do sujeito, porque é um artefacto extra-corporal, bem como independente do símbolo verbal, vai dar origem as expressões motoras e gestuais quando for manuseado, o que por analogia representa a

produção de comportamentos estéticos variados e multifacetados, assumidos colectivamente e transmitidos intergeracionalmente (Fonseca 1989, 1999a).

As interdependências e interações entre a *técnica* e a *estética*, ao qual se juntará a *linguagem*, vão constituir as três manifestações fundamentais de exteriorização ou criação da espécie humana, que acabarão por estabelecer novos sistemas neurofuncionais e dispositivos corticais, que estão na origem de novos processos mentais a serem aprendidos no processo ontogenético.

As fontes da arte, mesmo da arte abstracta actual, consideradas como vértice intelectual, serão irreconhecíveis, sem voltarmos às suas origens sensório-motoras mais naturais e básicas, pois será nelas que poderemos encontrar a sua elucidação.

Teremos de mergulhar muito fundo na sensibilidade estética, se queremos justificar os fundamentos filogenéticos da arte e da beleza na espécie humana, pois não basta apresentar evidências etológicas, das atitudes cerimoniais nos lobos ou nos chimpanzés, na dança das abelhas ou nas danças nupciais das aves, ou noutras maravilhosas expressões animais, que por analogia simplista retratam manifestações idênticas ao comportamento social humano, ou seja, do chamado "vertebrado dominante" (Fonseca 1999, 1999b, 1999c).

Vertebrado e mamífero como outros animais, o *Homo Sapiens* possuído dum corpo e dum cérebro de complexidade única que lhe permitiu aprender uma integração sensorial ímpar e uma expressão motora praxica e criadora sem paralelo na natureza (Eccles 1979), capaz de transformar sensações em percepções e imagens, formulando sobre essas fontes de informação julgamentos de valor que podem ser recuperados e lembrados no futuro, possuindo todas as pré-condições para ascender à simbolização (Fonseca 1998), conseguiu sobreviver não por adaptação biológica, mas por *invenção e imaginação*.

Dotado destas faculdades, embora pequeno, frágil, desarmado, lento e descoordenado em termos de adaptação biológica, teve que in-

ventar tudo para sobreviver, desde seixos, facas, machados, lanças, fisgas, arcos, flechas, etc., com tais "invenções científicas" corporalizadas em termos psicomotores, atingiu um outro patamar de adaptação, a que chamaremos cultura, algo inacessível a qualquer animal e donde emerge tudo aquilo a que poderemos designar como arte (Simpson 1971, Simons 1972).

Neste contexto ecológico onde a perseguição e a caça de animais de grande porte constituía o *estilo de vida principal*, a invenção e a posterior fabricação de artefactos, só seriam viáveis, se a realidade dura por vezes letal, fosse visualizada, fosse inferida, isto é, imaginada mesmo antes de ser vivida.

Esta dimensão da *invenção* e da *imaginação*, colocada como condição concreta e vital de sobrevivência, pois o sucesso da actividade da caça (nos tempos modernos substituída pelo jogo) delas dependeria, está na base doutros talentos humanos fundamentais, a *planificação* e a *antecipação*, cujas representações e projecções são responsáveis pela actividade mental que antecede o produto final do acto motor triunfante que a materializa.

Esta matriz de *faculdades sensoriais, mentais e motoras* que ilustrou a adaptação bem sucedida dos nossos antepassados caçadores-recolectores, acabou por se transformar também nos verdadeiros fundamentos psicomotores da arte.

Os monumentos que se conhecem deste período pré-histórico longo e vivido em circunstâncias climáticas severas (as várias idades de gelo), são obras de arte que emergem destas faculdades que temos vindo a abordar modestamente.

O que encontramos nas *cavernas de Altamira e na Foz do Côa*, são autênticos monumentos que decorrem destes talentos psicomotores exclusivos da espécie humana. O que dominava o psíquico e que preocupou a mente dos nossos antepassados caçadores, era já a manifestação de uma *forma primitiva de conhecimento*, do qual dependiam as suas condições concretas de vida e de sobrevivência (Washburn 1978).

A arte vista por este prisma filogenético representa um passo cultural gigantesco na medida em que, combinando funções mentais de invenção de imaginação, de planificação e de antecipação que nasceram da actividade corporal da caça, ela acaba por gerar no cérebro, novos substratos neurológicos e novos sistemas funcionais que estão na origem da evolução cultural.

Porque acabou de desenhar e pintar animais em lugares especiais e secretos (exº: cavernas, rochas, etc.), estes produtos artísticos acabaram por assumir um valor mágico e místico, um poder de antecipação e de imaginação previsível onde o medo poderia ser feito presente e poderia ser congelado emocionalmente sem consequências de maior. Este *poder de recreação* no presente da realidade passada e memorizada, poderia perfeitamente permitir visualizar o futuro, dirigindo a mente não só para o que é visto mas para o que pode ser inferido e conjecturado (Wilson 1994).

Em certa medida, todo o *acto de pintar*, não é apenas um simples gesto que se vê no pre-

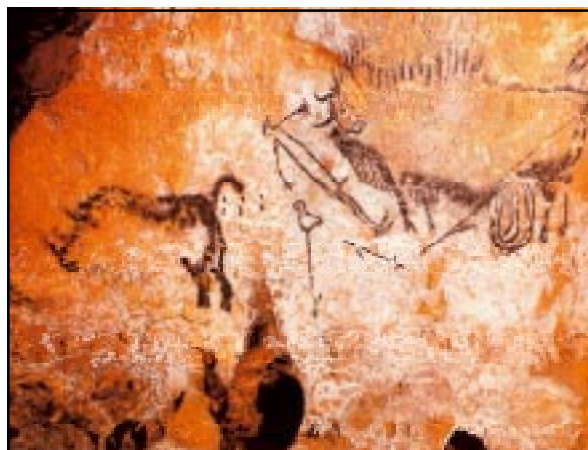


Figura 4: A arte rupestre como monumento psicomotor

sente, ele é acima de tudo a concretização de uma soberba capacidade de observar e de imaginar a realidade por inferência, um espantoso "movimento" mental de sensibilidades interiorizadas e integradas, de imagens combinadas e antecipadas e de projecções motoras planificadas, que acabam por atingir um produto corporal expressivo.

Pintar e também esculpir envolve necessariamente uma *extraordinária sensibilidade visual e espacial*, para além duma habilidade especial para recrear formas, ângulos, cores, tonalidades, luzes, sombras, etc., onde entram competências cognitivas de integração e de elaboração muito complexas, independentemente dum controlo motor genial. Para criar uma obra de arte, teremos de lidar com habilidades e capacidades espaciais, com o pensamento espacial, sem esquecermos a importância dos sistemas perceptivos e a regulação pré-frontal dos sistemas motores (Roland 1984, Paillard 1982, Fonseca 1988, 1999b, 1999c).

Captar e extrair detalhes do mundo espacial com o sistema visual, não subentende um processo de acuidade sensorial, mas um processo mental mais organizado e hierarquizado (Gardner 1983), que parte duma sensibilidade estética muito profunda como acabámos de ver, onde participam: a experiência e integração dos nossos sentidos; uma visão analítica, reflexiva e contemplativa; um "olho mental" dotado de visão estereoscópica; uma sensibilidade "gestáltica" para perceber o deslocamento internalizado do-todo-e-das-partes; a habilidade de identificar objectos a partir de diferentes ângulos; o conhecimento táctilo-quinestésico do corpo em postura de observação; a figuração espaço-temporal; a criação de imagens mentais e a manipulação espacial das suas relações; o pensamento visuo-espacial euclidiano e geométrico; uma memória tenaz; o conhecimento dos materiais; noções de proporção, de volume, de luz, de perspectiva, etc., e de uma amalgama sistémica de outras habilidades que não se esgotam numa observação objectiva.

Para Leonardo da Vinci e também para Picasso, a pintura é uma poesia não de palavras e rimas, mas de formas e ritmos plásticos que se associam criativamente com o espaço que as envolve.

A produção de pinturas resulta de interacções significativas de cores e de formas que são sentidas e descentradas pelo autor, e não simples cópias de objectos físicos ou imitações da natureza que são o produto duma inteligência mundana. A sensibilidade estética que está



Figura 5: A pintura como uma poesia de formas e ritmos plásticos

na sua origem, projecta-se no fundo numa *inteligência espacial* (Gardner 1983).

Trata-se de uma forma de intelecto, uma colecção de múltiplos processos cognitivos interrelacionados, uma nuvem de habilidades, etc., tão relevante para a evolução cultural como a linguagem. A sua complementariedade está implícita na organização hemisférica cerebral ao longo da filogénese e da ontogénese da espécie humana, o direito para a inteligência espacial, não verbal, e o esquerdo para a inteligência linguística e verbal, a ascensão humana decorreu e decorrerá do seu jogo neurofuncional, como atestam inúmeros casos patológicos estudados.

Neste parâmetro de análise, a arte acaba por ser uma pedra fundamental da evolução cultural e científica, uma vez que ela se baseia numa continua expansão da imaginação. O homem primitivo que fez e produziu os utensílios e as pinturas, no fundo acabou por fazer a mesma coisa nos dois casos, *antecipou o futuro*, inferindo o que está para vir a partir do que está presente, ou seja, criou o caminho a partir da qual todo o conhecimento se constrói.

O ser humano cria algo que transcende o seu corpo, como um objecto, um utensílio, uma obra, um monumento, etc., uma vez criado, esse algo extrassomático (Sagan 1985), acaba por desencadear igualmente no criador e na comunidade onde estiver inserido, novos processos de interiorização, é disso que trata a evolução humana.

O ser humano cria o objecto e o objecto cria o ser humano, por analogia, o ser humano cria a arte, mas a arte acaba por o criar igualmente, tudo isto só possível de emergir a partir da sua sensibilidade estética.

Como se desenvolve então esta sensibilidade estética na criança? Este tema interessante sobre a ontogénese das expressões artísticas, a que daremos atenção prospectiva ficará para outra oportunidade, dadas as limitações de espaço da presente publicação.

BIBLIOGRAFIA:

- AJURIAGUERRA, J. de (1974) – Manuel de Psychiatrie chez L'Enfant, Ed. Masson & Cie., Paris.
- ARGYLE, M. (1975) - Bodily Communication, Ed. Methewen, London.
- AYRES, J. (1982) - Sensory Integration and the Child, Ed. WPS, Los Angeles.
- BERITOFF, J. S. (1965) - Neural Mechanisms of Higher Vertebrate Behavior, Ed. Little Brown, Boston.
- BERNSHTEIN, N. A. (1967) - The Coordination and Regulation of Movements, Ed. Pergamon Press, Oxford.
- BIRDWHISTELL, R. (1970) - Kinesics and Content, Ed. Univ. Pennsylvania Press, Philadelphia.
- BOAS, F. (1965) - General Anthropology, Ed. Johnson Reprint Corp., N. York.
- BOWLER, P. (1986) - Theories of Human Evolution, Ed. Johns Hopkins University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1977) - Ecological Factors in Human Development in Retrospect and Prospect, H. McGurk Eds., Ecological Factors in Human Development Amsterdam.
- BRONOWSKY, J. (1973) - The Ascent of Man, Ed. Little Brown and Co., Boston.
- CHANGEUX, J. P. (1983) - L'Homme Neuronal, Ed. Fayard, Paris.
- CHANGEUX, J. P. (1994) – Raizon et plaisir, Ed. Odile jacob, Paris.
- CLARKE, R. (1980) - Naissance de L'Homme, Ed. Seuil, Paris.
- CORRAZE, J. (1980) - Les Communications Non-Verbales, Ed. PUF, Paris.
- CRITCHLEY, M. (1953) - The Parietal Lobes, Ed. E. Arnold, London.
- DAMÁSIO, A. (1999) – The Feeling of What Happens: body and emotion in the making of consciousness, Ed. Harcourte Brace & C., N. York.
- DAMÁSIO, A. (1995) – O Erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano, Pub. Europa-América, Lisboa.
- ECCLES, J.C. (1978) - The Understanding of the Brain, Ed. Mc Graw-Hill, N. York.
- ECCLES, J.C. (1979) - Le Mistère Humain, Ed. P. Mardaga, Bruxelles.
- ENGELS, F. (1925) - Dialectica da Natureza, Ed. Grijalbo, M,xico.
- FISHER, A et al. (1991) – Sensory Integration: theory and practice, Ed. F. ^a Davis Co., Philadelphia.
- FONSECA, V. da (2000a) – Apprentissage et Integration Psychomotrice: une approche walloniene, Conf. Congrès Mondial de Psychomotricité, Strasbourg.
- FONSECA, V. da (2000b) – Cognição e Aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica; Conf^a do I Congresso Português de Neuropsicologia, Lisboa.
- FONSECA, V. da (1999a) – Perturbações do Desenvolvimento e da Aprendizagem: tendências filogenéticas e ontogenéticas, Ed. FMH, Universidade Técnica de Lisboa.
- FONSECA, V. da (1999b) – Insucesso Escolar: abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem, Ed. Âncora, Lisboa
- FONSECA, V. da (1999c) – Équilibration: une approche de sa signification neuro-psychologique, In *Evolutions Psychomotrices*, vol. 11, nº 46 (185-194)
- FONSECA, V. da (1998) - Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva, Ed. Notícias, Lisboa

- FONSECA, V. da (1996) – Un Abordaje Neuropsicológico de la Somatognósia, In *Psicomotricidad*, nº 52 (7-28).
- FONSECA, V. da (1992) - Manual de Observação Psicomotora: significação psiconeurológica dos factores psicomotores, Ed. Notícias.
- FONSECA, V. da (1989) - Desenvolvimento Humano: da Filogénese e Ontogénese da Motricidade, Ed. Notícias, Lisboa.
- FONSECA, V. da (1988) - Psicomotricidad y Psiconeurologia: Introducción al sistema Psicomotor Humano, In *Psicomotricidad (monografía Cerebro y Movimiento)*, 30.
- FREUD, S. (1930) - *Le Moi et le Ça*, Ed. Payot, Paris.
- GARDNER, H. (1983) – *Frames of Intelligence*, Ed. Basic Books, N. York.
- GOULD, S. J. (1977) - *Ontogeny and Phylogeny*, Ed. Belknap Press, London.
- GOULD, S. J. (1989) - *O Polegar do Panda: reflexões sobre História Natural*, Ed. Gradiva, Lisboa.
- GRANIT, R. (1979) - *The Purposive Brain*, Ed. MIT, Massachusetts.
- GREENE, P. H. (1972) - *Problems of Organization of Motor Systems*, In R. Rosen e F. Snell Eds. *Progress in Theoretical Biology*, vol.2, Acad. Press N York.
- HALL, E. (1986) - *The Hidden Dimension*, Ed. Doubleday & Co., N. York.
- HÉCAEN, H. & AJURIAGUERRA, J. (1952) - *Mèconnaissance et Hallucinations Corporelles*, Ed. Masson & Cie., Paris.
- JACKSON, H. (1931) - *Selected Writings*, Ed. J. Taylor, London.
- KOLB, B. & WHISHAW, I.Q. (1985) - *Introduction to Human Neuropsychology*, Ed. & Co., N. York.
- LE GROS CLARK, A. (1972) - *The Fossil Evidence of Human Evolution*, Ed. Univ. Chicago Press, Chicago.
- LEROI-GOURHAN, A. (1964) - *Le Geste et la Parole*, Vol.I e II, Ed. A. Michel, Paris.
- LORENZ, K.Z. (1968) - *On Agression*, Ed. Harcourt, N. York.
- LURIA, A.R. (1977 e 1980) - *Higher Cortical Functions in Man*, Ed. Basic Books, N. York.
- LURIA, A.R. (1973) - *The Working Brain: an introduction to neuropsychology*, Ed. Peguin, London.
- MARSHACK, A (1992) – *The Ecology of Brain of Two-Handed Bipedalism*, In *Architecture, Language and Meaning*, June.
- MASSION, J. (1984) - *Postural Changes Accompanying Voluntary Movements*, In *Human Neurobiol.* 2.
- MINTON, S. C. (1989) – *Body & Self*, Ed. Ed. Human Kinetics Books, Illinois.
- MONTAGU, A. (1964) - *Les Premiers Ages de L'Homme*, Ed. Marabout, Paris.
- MORIN, E. (1975) – *O Paradigma Perdido*, Ed. Europa-América, Lisboa.
- MORIN, E. (1996) – *O Problema Epistemológico da Complexidade*, Ed. Europa-América, Lisboa
- MORRIS, D. (1970) – *Le Singe Nu*, Ed. Grasset, Paris.
- NAPIER, J. (1972) - *The Antiquity of Human Walking*, In *Scient. Amer.*, n. *Biolog. Anthrophology*.
- OAKLEY, K. (1968) - *Man the Tool Maker*, Ed. Univ. Chicago Press, Chicago.
- PAILLARD, J. (1982) - *Apraxia and the Neurophysiology of Motor Control*, In *Phil. Trans. Roy Soc.*, London B 298.
- PAILLARD, J. (1991) - *Brain and Space*, Ed. Osford, Oxford.
- PIAGET, J. (1973) - *Biologia e Conhecimento*, Ed. Vozes, Rio de Janeiro.
- PIAGET, J. (1976) - *Le Comportement, moteur de L'Evolution*, Ed. Gallimard, Paris.
- PILBEAM, D. (1970) - *The Evolution of Man*, Ed. Thames & Hudson, London.
- PRIBRAM, K.H. (1973) - *Brain and Behavior*, Ed. Peguin, London.

- QUIRÓS, J. e SCHRAGER, O.L. (1978) - *Neuropsychological Foundations in Learning*, Ed. Academ. Ther. Public., S. Rafael.
- ROLAND, P. E. (1984) - *Organization of Motor Control by the Normal Human Brain*, In *Neurobiol.*, vol.2, n.4.
- SAGAN, C. (1985) – *Os Dragões do Eden*, Ed. Gradiva, Lisboa.
- SANTOS, A S. (1999) – *Estudos de Psicopedagogia e Arte*, Ed. Horizonte, Lisboa.
- SARNAT, H. & NETSKY, M. (1981) - *Evolution of the Nervous System*, Ed. Oxford Univ. Press, Oxford.
- SCHILDER, P. (1963) - *L'Image du Corps*, Ed. Gallimard, Paris.
- SHERRINGTON, C. S. (1947) - *The Integrative Action of the Nervous System*, Ed. Yale Un. Press, N. Haven.
- SIMONS, E.L. (1972) - *Primate Evolution: an introduction to Man's place in Nature*, Ed. Mac Millan N. York.
- SIMPSON, G.G. (1971) - *Man's Place in Nature*, In R. Munson Ed., *Man and Nature*, Ed Dell, N. York.
- STRAUSS, W. e CAVE, A. (1973) - *Pathology and Posture of Neanderthal Man*, In A. Montagu Ed., *The Origin and the Evolution of Man*, Ed. T. Crowell, N. York.
- TEILHARD DE CHARDIN, P. (1959) - *The Phenomenon of Man*, Ed. Collins, London.
- TOBIAS, P.V. (1971) - *The Brain in Hominid Evolution*, Ed. Columbia Univ., N. York.
- WALLON, H. (1968) - *Do Acto ao Pensamento*, Ed. Portugália, Lisboa.
- WASHBURN, S. L. (1994) – *The Evolution of Man*, In *Scientif American*, Sept.
- WEISS, P. (1971) - *Hierarchically Organized Systems*, Ed. Hafner, N. York.
- WILSON, G. (1994) – *Psychology for Performing Artists*, ED. Jessika Kingsley, London.
- WITTRUCK, M.C. (1980) - *The Brain and Psychology*, Ed. Acad. Press, N. York.

RESUMO:

O autor procura abordar os fundamentos filogenéticos da arte numa óptica psicomotora, equacionando a superioridade da sensibilidade estética e da expressividade gnossopraxica do Homo Habilis, colocando-a ao lado da fabricação de instrumentos e da linguagem, como uma das componentes fundamentais da evolução da espécie humana. Aborda em seguida a arte como uma coordenação de talentos estéticos que têm a sua origem na sensibilidade visceral e na sua internalização somatognósica, posteriormente na sensibilidade muscular e na emergência duma dominância micromotora sustentada por uma corticalização vestibular e quinestésica, e por último, na sensibilidade espaço-temporal, ilustrando a superioridade pictórica e a capacidade de figuração mental do ser humano criador de arte, perspectivada como uma poesia de formas e de ritmos plásticos que transcendem o corpo mas que emanam da sua interioridade o que subentende o paradigma psicomotor da inseparabilidade das sensações, das emoções e das acções.

PALAVRAS CHAVES:

Filogénese; Psicomotricidade; Sensibilidade estética visceral, muscular e espaço-temporal; Expressividade gnossopraxica; Dominância manual; Especialização hemisférica; Linguagem; Somatognósia; Capacidades espaciais; Figuração mental; Superioridade pictórica.

RESUMEN:

El autor intenta acercarse a los fundamentos psicomotores de las expresiones artísticas presentando en primer lugar las superioridades sensibles y expresivas del Homo Habilis,

enfatizando el arte como uno de los componentes evolutivos. En segundo lugar, desarrolla un acercamiento psicomotor al arte relacionando diversas sensibilidades estéticas: visceral, muscular y espacio-temporal, con alguna referencia a la inteligencia corporal-kinestésica.

PALABRAS CLAVE:

Filogénesis; Psicomotricidad; Sensibilidad estética visceral, muscular y espacio-temporal; Expresividad gnósopráxica; Dominancia manual; Especialización hemisférica; Lenguaje; Somatognosia; Capacidades espaciales; Figuración mental; Superioridad pictórica.

ABSTRACT:

The author tries to approach the psychomotor foundations of the artistic expressions presenting in first the sensitive and expressive superiorities of the Homo Habilis, emphasising the art as one of the evolutive components. In second, he develops a psychomotor approach of the art relating several aesthetics talents: visceral, muscular and spatial-temporal thinking, with some reference to the bodily-kinesthetic intelligence.

KEYWORDS:

Philogenesis; Psychomotricity; Aesthetic sensitivity: visceral, muscular and spatial-temporal; Gnósopraxia; Manual dominance; Hemispheric specialization; Language Somatognosia; Spatial capabilities; Spatial thinking.

DADOS DE AUTOR:

Vitor da Fonseca é professor catedrático do Departamento de Educação Especial e Reabilitação da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, é responsável pela docência a nível de licenciatura e de mestrado das disciplinas de: Perturbações do Desenvolvimento, Psicomotricidade e Neuropsicologia das Dificuldades de Aprendizagem, é responsável clínico em Psicopedagogia Geral e Especial, e é especializado em Programas de Enriquecimento Cognitivo. Autor de 15 livros.





Recursos desde la terapia psicomotriz en la evolución de niños que muestran capacidad limitada de expresión.

Resources from the psychomotor therapy in the evolution of children with limited capacity of expression.

Cristina de León, Blanca García, Marisa Grajales, Claudia Ravera, Jeannette Podbielevich, Cristina Steineck.

Introducción.

Una vez más nos hacemos la pregunta que todo terapeuta se plantea: ¿qué es lo que hace evolucionar a los niños en el tratamiento?. En el caso concreto de nuestra práctica, ¿qué es lo que los hace evolucionar en una dimensión de terapia psicomotriz?

Queremos hoy plantear una serie de hipótesis y consideraciones que dejen abierto el camino hacia la reflexión.

Sabemos que por la multiplicidad de factores que hacen al síntoma psicomotor así como por la variabilidad de su expresión no se podría agotar la reflexión sobre este tema.

Sabemos también que hay diferentes perspectivas desde donde se puede pensar la acción del psicomotricista en su práctica y la evolución de los tratamientos.

Primero que nada surge la necesidad de precisar algunas consideraciones sobre lo que entendemos por síntoma psicomotor o por alteración psicomotriz.

¿Podríamos pensarla como la expresión de fallas en la integración somatopsíquica? fallas originadas en causas intrínsecas del individuo o causas ambientales, y que tendrían como consecuencia un funcionamiento alterado.

Si bien cada niño, cada paciente que llega a la consulta tiene una forma original y propia de expresión de sus procesos de integración y de las disfunciones en el mismo –forma original y propia que se despliega específicamente en la interacción con nosotros–, consideramos que algunos pacientes nos mueven particularmente a utilizar en nuestra práctica ciertos recursos que tienen que ver con la presentación de objetos, la espacialización –la puesta en escena–, en un esfuerzo de enriquecer, destrabar aspectos del desarrollo en dificultad

Las características de estos pacientes y los aspectos de la práctica que desplegamos en el abordaje terapéutico con ellos son los que motivan esta reflexión.

Características de estos niños.

Son niños que no presentan alteraciones profundas del desarrollo, pero en los que se suele encontrar algunas de las siguientes características:

- muchos de ellos no entran en las clasificaciones psicopatológicas y neuropsiquiátricas nosográficas clásicas;
- parecen no contar suficientemente con su cuerpo como elemento de expresión o comunicación así como de acción sobre el mundo;
- no encuentran placer en su accionar;

- muestran un juego sensoriomotor empobrecido;
- inhibición o exceso de movimiento que restringen la acción;
- prevalece la racionalización y el lenguaje frente al movimiento y a la acción;
- escasa creatividad;
- capacidad de expresión motriz y lúdica limitada;
- los gráficos son pobres o poco representativos;
- pueden mostrar un flujo excesivo y acelerado de ideas que no pueden llegar a concretar.

Características que nos hablan de un cuerpo deficientemente constituido: poco armado o con un autosostén defensivo, que no estaría permitiendo un desarrollo armónico.

Interpretación de los síntomas.

De acuerdo a lo que hemos ido sistematizando en trabajos anteriores serían aquellos niños que se han constituido como *ser* pero con fallas, que se proyectarían en el *hacer* (Grajales, 2000).

Para nosotros serían fallas en el interjuego entre la constitución de las constantes corporales y sus transformaciones. Entre estructura y transformación.

Si bien la continuidad existencial puede estar asegurada en estos niños, se puede suponer la existencia de ausencias intolerables en esta continuidad, en esta dialéctica integración no integración que estarían hablando de dificultades en las primeras interacciones.

En nuestro grupo de formación permanente nos venimos planteando que para defenderse de la angustia de esta discontinuidad se conformarían estructuras más o menos rígidas que se expresarían en una limitación o empobrecimiento de la expresividad motriz, de ese ser y estar tónico postural y de la acción, sistema defensivo entramado en el cuerpo.

Rigidez que limita la elaboración y movilidad de imágenes nacidas del cuerpo por lo que su proyección en el dibujo, en el juego, en las

construcciones se encuentran también empobrecidas.

Por lo que venimos diciendo, nos preguntamos ¿desde dónde podemos pensar la rigidez?

Podemos formular que habría zonas no suficientemente permeables que restringirían la capacidad de adaptación, de expresión, de interacción, así como la fluidez de las transformaciones de la imagen corporal. Esto nos remite a la dinámica presencia ausencia que habilita el pensamiento.

Podríamos pensar que no se han establecido suficientemente las constantes corporales que garanticen la cohesión del sujeto a pesar de las transformaciones.

Como lo formuláramos nosotros en un trabajo anterior, las constantes corporales las entendemos como aquellas zonas o funciones del cuerpo que hacen a la permanencia continua y constante del cuerpo, la base firme que sustenta los cambios, variables y evoluciones del individuo en el mundo. Son el tono, los ejes corporales y el movimiento, ligado a las percepciones y emociones.

Pensamos en un cuerpo receptáculo que se va habitando por contenidos mentales o psíquicos, contenidos que se irán elaborando en la interacción con el otro (Bergès, 1988).

Esta integración entre el cuerpo y los contenidos psíquicos a veces puede fallar. Hay aspectos del cuerpo que no tendrían representación psíquica o contenidos psíquicos que no se entran con el cuerpo y se constituyen entonces como fallas en la integración somato-psíquica.

¿Podemos pensarlas como posibles desequilibrios en la predominancia de uno de los dos polos, donde lo que falla es la fluidez en el interjuego somato-psíquico?

Las fallas en la integración afectan la elaboración en algunos de los distintos dominios de la función simbólica (imitación, dibujo, juego), dificultando el pasaje del período sensoriomotor al preoperatorio.

Estrategias terapéuticas.

Desde esta práctica con estos pacientes, apuntamos a enriquecer y establecer nuevos lazos, entre el cuerpo, sus funcionamientos y la elaboración imaginativa que surge de ellos.

En la sala estamos nosotros mirando, pensando, interactuando con el niño en una relación terapéutica ofreciendo un espacio que reafirma el lugar para ese cuerpo de ser, estar, y hacer.

¿Qué apuntamos a modificar?

Apuntamos a modificar la rigidez de las estructuras que no permite avanzar, para facilitar una fluidez en la relación de los aspectos somáticos y psíquicos (del acto al pensamiento y del pensamiento a la acción), así como una fluidez en la capacidad adaptativa permitiendo un intercambio libre entre lo que recibe y proyecta de o hacia el mundo exterior.

Intentamos la creación de una imagen modificada, enriquecida y fortalecida, una imagen de si mismo capaz de ser transformada.

La transformación operada en el cuerpo a través del movimiento, cambios de postura, modulaciones tónicas, equilibrios y desequilibrios, encadenamiento de acciones, son sostenidas por la presencia del terapeuta. El terapeuta garantiza la integridad a pesar de la transformación. y devuelve con su mirada, postura, palabra y gesto la imagen de esa transformación, dando lugar en el niño a una reformulación de las representaciones

Es un proceso de retroalimentación en que se da un enriquecimiento recíproco de las acciones y sus representaciones. Son representaciones que surgen de la acción, y cada modificación de la acción da lugar a nuevos encadenamientos de representaciones .

Encontramos que la pobreza expresiva y creativa de estos niños requiere de nosotros un esfuerzo de creatividad y una disponibilidad especial para captar pequeñas señales que nos hablen del surgimiento de sus imágenes.

Hallamos que con estos niños el peso de nuestra intervención estaría volcado más a la necesidad de poner en escena, espacializar,

dibujar, presentar objetos que pretenderían representar esa imagen débilmente surgida, ¿estos elementos presentados por nosotros estarían a medio camino entre el objeto real y su significante?.

Estas propuestas nuestras requieren el atributo de ser oportunas. Esto significa ser presentadas en el momento preciso para que se de la creación y esto nos remite a los que dice Winnicott (1981) acerca de la presentación de objeto.

Creamos junto con el niño, desde fuera, con el objetivo de que surjan y se internalicen nuevos eslabones en la cadena de representaciones enriqueciendo el juego simbólico y el dibujo.

Encontramos también que en la interacción se dan momentos privilegiados de creatividad desde el niño o desde nosotros que permitirían una transformación mutua de las representaciones de ambos.

Para conservar la dimensión terapéutica, es especialmente importante con estos niños, dejarnos transformar y sorprender. De esta manera se posibilitaría un movimiento de ida y vuelta de las representaciones entre el niño y nosotros.

Viñetas para ilustrar esa transformación mutua.

Pedro, presenta una llamativa inquietud, en quien las acciones se encadenan a partir de pequeños estímulos externos o internos, a una gran velocidad sin siquiera terminar una para comenzar otra. Su cuerpo se muestra tenso como sostenido por el tono y el movimiento el que resulta impulsivo, atropellado originando frecuentes caídas de las que se levanta como un resorte como si nada hubiera pasado.

En una reciente sesión, toma un camión de madera que cuenta con maderitas a modo de botellas a lo que él le da un sentido de ómnibus y niños.

En un intento mío de enriquecer y organizar el juego, armo un pueblo, con casas, calles, escuela, trabajo del padre y una placita delimitada por 4 rollos de espuma.

Inmediatamente Pedro transforma la placita en un corral, donde se mete diciendo que es un caballo.

Rápidamente también sale de ella, toma el camión, lo mueve vertiginosamente y dice que el camión "no puede parar, está loco" y lo encierra dentro de un cubo de plástico hueco.

Pienso que mi propuesta de la "placita" delimitada, hizo surgir en él imágenes que yo pienso que se refieren a su inquietud, a su falta de

sostén y a su falta de límite como también al límite y sostén puesto en su movimiento continuo.

Transformó mi idea inicial de organización en una imagen de "caballo o camión loco" referida a cómo se vive y se siente, elemento que me transforma y da lugar al señalamiento por el lenguaje de su forma de ser y estar y a una reformulación de cómo ayudarlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Grajales, M.I. y otros (2000) "Entre el Ser y el Hacer. Nuestro pensar sobre el síntoma psicomotor" en León, C. y otros: *Cuerpo y Representación*. Espacio de reflexión en terapia psicomotriz. Montevideo: Psicolibros.
- Bergès, J. (1988) *El Cuerpo de la Neurofisiología al Psicoanálisis*. Conferencia, Jornadas de Estudio con Jean Bergès, Asociación Argentina de Psicomotricidad y Centro Lidia Coriat, Buenos Aires.
- Winnicott, D. (1981) *Procesos de Maduración*. Barcelona: Laia.

RESUMEN:

Queremos plantear una serie de hipótesis y consideraciones que abran un camino hacia la reflexión sobre qué es lo que hace evolucionar a los niños en terapia psicomotriz. Nos referimos en este trabajo a pacientes que presentan una capacidad limitada de expresión tanto a nivel de su expresividad motriz, como en el juego y en los gráficos. Intentamos una interpretación de esta sintomatología y nos referimos a las estrategias terapéuticas a las que recurrimos. Desde esta práctica apuntamos a enriquecer y establecer nuevos lazos entre el cuerpo, su funcionamiento y la elaboración imaginativa que surge de ellos, así como a extremar un esfuerzo de creatividad, una disponibilidad especial y la oportunidad en las propuestas que contribuyan a desencadenar una cadena de representaciones.

PALABRAS CLAVE:

Terapia psicomotriz, capacidad limitada de expresión, creatividad, representación.

ABSTRACT:

We want to outline a hypothesis series and considerations that they open a way toward the reflection on what that is it makes improve the children in psychomotor therapy. We refer in this work to patients that present a limited capacity of expression so much at level of their motive

expression, like in the game and in the graphics. We attempt an interpretation of this symptomatology and we refer to the therapeutic strategies to those that we appeal. From this practice we point to enrich and to establish new knots among the body, their operation and the imaginative elaboration that it arises of them, as well as to carry to an extreme an effort of creativity, a special readiness and the opportunity in the proposals that they contribute to unchain a chain of representations.

KEYWORDS:

Psychomotor Therapy, limited capacity of expression, creativity, representation.

DATOS DE LAS AUTORAS:

Cristina de León, Blanca García, Marisa Grajales, Claudia Ravera, Jeannette Podbielevich, Cristina Steineck son psicomotricistas uruguayas con una amplia experiencia clínica y docente, miembros de diversos equipos interdisciplinarios y unidas por un trabajo coordinado y común desde hace muchos años.





El juego popular tradicional. Una opción actual al pensamiento único del deporte.

The traditional popular game. A current option to the unique thought of the sport.

Manel Serrabona Mas

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE JUEGO.

El juego ha existido durante toda la existencia del hombre – ver esquema 1 –. El juego está presente en nuestras vidas, tanto en la etapa infantil como en la etapa adulta. La universalidad del juego es evidente y ni tan siquiera es exclusivo del ser humano. El juego se puede percibir desde un plano sociocultural y desde un contexto individual y/o psicológico. Muchos autores han intentado definir el juego, encontrándose con las consecuentes limitaciones al pretender explicar una dimensión implícita en el ser humano.

El juego en sí mismo es un concepto muy diversificado y difícil de definir al ser un concepto asociado al hombre. En general, decimos que “el juego una acción libre sentida como situada fuera de la vida corriente del jugador, el cual no tiene ningún interés material en su participación” (Lavega, P. 1991).

Podemos encontrar diversas posturas interpretativas respecto al juego: psicológicas, pedagógicas, biológicas, antropológicas, praxiológicas... En cada una de ellas hallamos una óptica parcial – ver esquema 2 –. Está claro, que cualquier teoría citada intenta dar parcialmente una explicación al origen y función del juego en los seres vivos.

El juego, por tanto desde una visión sesgada, se puede entender como un fenómeno cultural. Es una actividad configurada por elemen-

tos variables e invariables que siempre se presenta de acuerdo con el contexto sociocultural en el que se encuentra. Un juego fuera de contexto ya no se entiende como una práctica genuina. La práctica lúdica es un proceso cultural fruto de las continuas interacciones que se producen durante su realización entre las diferentes personas que juegan, con el contexto y con la tradición que conlleva el juego. Así, todo juego motor se entiende como una práctica cultural, social y motriz (Parlebas, P. 1989).

El contexto geográfico y el clima determinan actividades y destrezas físicas concretas. En muchos lugares se busca en el elemento lúdico un aspecto identificativo y nacionalista (deporte rural vasco). Por ello, con la aparición en el estado español de los regionalismos, a mediados de los años setenta, se promueve un movimiento recuperador en cuanto a los juegos con una intención clara de identificación comunitaria (Maestro, F. 1999).

El juego popular, el juego tradicional y el juego autóctono.

Es necesario diferenciar entre los diferentes tipos de juego en función del origen. Así, el juego popular es simplemente aquél que es practicado por un número considerable de personas. Mientras tanto, el juego tradicional es aquél que se ha transmitido de generación en generación y tiene un recorrido histórico. Por último, el juego autóctono es aquél que se

Esquema 1:

CIVILIZACIÓN	CARACTERÍSTICAS SOCIOHISTÓRICAS
EGIPTO	<ul style="list-style-type: none"> • El juego viene determinado por un carácter práctico y religioso • Se practican juegos de azar (hombres), todo tipo de juegos al aire libre utilizando herramientas de trabajo (jóvenes), danzas y juegos de malabares (mujeres).
GRECIA	<ul style="list-style-type: none"> • Aparece el concepto de tiempo libre tal y como hoy lo entendemos. • Se fomenta la educación integral de la persona. • El ocio griego se asocia a los hombres libres.
ROMA	<ul style="list-style-type: none"> • Diversión para las masas organizada por el Estado. • El juego es un instrumento político de primer grado (espectáculo, luchas,...). Creación del circo. • El juego de suerte se alza por encima del juego religioso cultural. Los adultos realizan juegos para la mejora del desarrollo físico.
EDAD MEDIA	<ul style="list-style-type: none"> • Época cargada de simbolismos y supersticiones. • La sociedad está muy estratificada en clases. Ocio de masas y ocio caballeresco. • El máximo exponente de las actividades caballerescas es el torneo. Las actividades paganas son de carácter espontáneo.
RENACIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Se intentan recuperar los valores helénicos. • Las actividades lúdicas de esta época se dirigen a la clase social alta • La Iglesia encuentra pecaminoso el juego de azar y en general, las actividades corporales.
SIGLO XIX	<ul style="list-style-type: none"> • Se produce la denominada Revolución Industrial. Incremento desorbitado del tiempo dedicado al trabajo. • Surgen los Juegos Olímpicos.
PERIODO POSTINDUSTRIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Llegada de la tecnología y la sociedad de consumo • Las clases privilegiadas siguen manteniendo diferencias respecto a la práctica física: golf, hípica, esquí,... Con el paso del tiempo los deportes quedan al alcance de todo el mundo. • En la actualidad emergen los denominados deportes en la naturaleza. • Se comienza a valorar de forma importante el tiempo libre.
PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI	<ul style="list-style-type: none"> • La sociedad de consumo avanza y genera ocio masivo, dentro del cual se intentan introducir actividades y productos para consumir. • Sociedad de consumo estructurada, entre otros valores, entorno al ocio y el tiempo libre.

Esquema 2:

TEORÍAS SOBRE LA APARICIÓN DEL JUEGO	
Teorías de tipo fisiológico	El juego se origina a partir de una sobreproducción de energía en los seres vivos.
Teorías de carácter biológico	El juego se origina como un medio que sirve para la educación de los seres vivos.
Teorías de índole antropológica	El juego es un generador de cultura.
Teorías con connotaciones psicológicas	El juego como origen en el simbolismo que provoca en el ser vivo su realización.

desarrolla y se identifica con un territorio concreto (Lavega, P. 1991).

Hoy en día, salvo raras excepciones, no podemos hablar de juegos autóctonos ya que debido a diferentes factores (inmigración, cambios poblacionales, medios de comunicación, globalización socioeconómica...) cualquier juego puede recibir influencias de su entorno próximo y lejano.

En referencia al juego motor, el término correcto es el de *juego popular tradicional*, porque es practicado por diferentes personas y porque se transmiten una serie de valores socioculturales. Los juegos populares tradicionales son todos aquellos juegos que perduran en el tiempo, pasando oralmente de generación en generación y que por tanto guardan la producción cultural de un pueblo.

Dentro de los juegos populares tradicionales encontramos gran cantidad de prácticas lúdicas: juegos de azar, juegos motores, juegos bailados, ... Algunas características que se repiten prácticamente en los juegos populares tradicionales son (Öfele, M^a. 1999):

- Son jugados por el mero placer de jugar. Son los jugadores quienes deciden cuándo, dónde y cómo se juega,
- Responden a necesidades básicas de los niños,
- Tienen reglas de fácil comprensión y memorización. Las reglas son negociables,
- No requieren mucho material.

A través del juego popular tradicional vemos una sociedad rural, que parte desde el núcleo familiar. En el medio rural, chicos y chicas se incorporaban a la actividad laboral a edades muy tempranas, entrando en el mundo de los adultos sin completar su desarrollo madurativo. A través del juego los individuos aprendían y se preparaban para su etapa adulta. El juego suponía una representación del mundo de los adultos en la vida real (Maestro, F. 1999).

DEL JUEGO ESPONTÁNEO AL JUEGO POPULAR TRADICIONAL PASANDO POR EL DEPORTE.

En la evolución lúdica, hasta llegar al juego popular tradicional, existe un proceso que es necesario conocer para entender diferentes conceptos que a veces se confunden, como por ejemplo el de deporte y el de juego popular. Si seguimos un orden de aparición lógico podemos hablar de juego espontáneo, juego normativizado, juego popular, deporte, juego deportivizado, deporte olímpico y juego popular tradicional.

Juego espontáneo:

Por juego espontáneo se entiende la actividad individual o grupal de realizar una acción con ánimo de diversión en un periodo de tiempo de ocio sin que en ningún momento hubiera existido previsión de qué fuese a suceder. Sin duda para la elaboración de cualquier juego éste es el primer paso que cabe efectuar. Seguramente desde una perspectiva histórica la aparición del juego espontáneo acontece a través de la utilización instrumentos próximos a la persona que realiza el acto lúdico: trabajo,

casa,... Este primer momento lo podemos acotar como la división entre tiempo de ocio y tiempo de trabajo. Las personas, mayores y/o pequeños, hombres y/o mujeres, sólo juegan en tiempo de ocio.

Juego normativizado:

El juego normativizado surge como evolución del juego espontáneo. Cuando una persona o grupos de personas regulan a través de una serie de normas y reglas las conductas que se pueden realizar en el juego. Cuando se prohíben y se respetan ciertas acciones de manera preestablecida nos encontramos delante de un juego normativizado.

Juego popular:

En esta evolución lúdica podemos encontrar que el juego es practicado por multitud de personas, que es jugado en varias poblaciones e incluso en diversos países, entonces podemos decir que es un juego popular.

Deporte:

El juego popular puede convertirse en deporte. En el instante que este juego queda reglado, institucionalizado y los parámetros de competición quedan establecidos asistimos a un concepto nuevo que es el deporte.

El término deporte sólo se puede entender dentro de una parcela espacio-temporal muy concreta. Si retrocedemos en el tiempo observamos cómo el deporte moderno surge dentro de las escuelas inglesas. En el colegio de Rugby, Thomas Arnold (1795-1842) director del colegio, incorpora en la escuela unas prácticas populares lúdicas que pronto arraigan entre la población escolar¹. Desde esta situación se forman las estructuras básicas del desarrollo del deporte en este siglo y en el presente.

El nacimiento del deporte² sufre una evolución estructural importante desde su inicio a finales del siglo XVIII, hasta finales del siglo XIX. Los orígenes del deporte moderno institucionalizado marcaron una ruptura histórica con los juegos tradicionales. Este hecho se debe a los valores que encarna la Revolución Industrial de la que se toman categorías

como rendimiento, competición, récord, disciplina, planificación, esfuerzo...

Juego deportivizado:

Puede suceder que el juego normativizado convertido en deporte siga practicándose en la calle. Sin embargo, en este caso no podemos hablar de estos dos conceptos, deporte o juego normativizado. Los practicantes tienen la posibilidad de cambiar las reglas sin que suponga una infracción pero siempre deben actuar dentro de los parámetros preestablecidos. En este sentido el jugador está sumamente condicionado por la institucionalización del deporte y por los medios de comunicación, que nos aproximan la reglamentación deportiva.

Deporte olímpico:

Cuando el deporte es practicado con el objetivo de conseguir el máximo rendimiento a nivel internacional y se inserta dentro del mundo olímpico hablamos de otro nivel lúdico que, a menudo, se confunde con el concepto trabajo³: el deporte olímpico.

Juego popular tradicional:

Como derivación del juego espontáneo y del juego normativizado puede surgir el juego popular tradicional. Esto sucede, tal y como explicamos en su momento, cuando el juego es practicado por diferentes personas, transmite unos valores socioculturales y perdura en el tiempo.

Esquema 3:



LOS ENEMIGOS DEL JUEGO MOTOR

Existen diferentes elementos en la sociedad actual que dificultan el desarrollo del juego motor. Principalmente nos ceñimos a dos: los medios audiovisuales⁴ (TV y juegos audiovisuales) y la institucionalización (deportivización) del juego. Sin embargo podríamos destacar otras variables, como la falta de espacios de juego y la falta de tiempo típica de la población actual, que van íntimamente ligadas a una sociedad donde impera la tecnología, el urbanismo y en definitiva el consumo.

La televisión ha perjudicado de forma importante el juego motor. En la ciudad los niños pasan gran cantidad de horas delante del televisor y de juegos de carácter audiovisual. Los niños si juegan lo hacen mayoritariamente en casa, clubes o asociaciones sociales (ludotecas, esplais,...), que extrapolan valores postmodernos de un ámbito concreto. En cambio en las zonas rurales los juegos poseen un carácter más sociocolectivo, más rico. Se juega en la calle, en las plazas... Mayores y pequeños se encuentran en el mismo tiempo y en el mismo lugar lo que provoca un intercambio generacional importante. Sin duda, en este aspecto tiene una influencia directa los espacios disponibles de juego.

La homogeneización e institucionalización de las actividades físicodeportivas (fútbol, natación, esquí,...) dificultan la evolución de prácticas lúdicas tradicionales de tipo minoritario (boli dali, corricolaris,...). La evolución social ha creado una serie de juegos que se han deportivizado⁵ creando y desarrollando por sí mismos un movimiento global. Con la institucionalización de los juegos se ha restringido la práctica creativa de los mismos. Desde una óptica llevada a su máximo extremo, podemos afirmar que actualmente los chicos/as no juegan. En todo caso, practican un deporte, son usuarios de una práctica física que ya está reglamentada en su totalidad. Ellos no pueden cambiar estas normas, básicamente será la federación pertinente la encargada de dichas modificaciones. Todo esto nos lleva a decir que en la sociedad del postmodernismo es imperante que aparezcan y se desarrollen movimientos sociales que potencien el jugar por el ju-

gar. Por tanto, es necesaria la promoción de juegos donde el jugador sea un participante que disponga de la posibilidad de cambiar las normas si le interesa en un momento determinado, donde el número de jugadores no tenga por qué ser siempre el mismo, o el tiempo de juego sea siempre distinto. Lo importante debe ser el cuerpo en movimiento, el movimiento espontáneo, la búsqueda del placer en el juego.

EL JUEGO POPULAR TRADICIONAL Y LA EDUCACIÓN.

En las conclusiones efectuadas en el II congreso sobre cultura popular tradicional catalana realizado en Lloret de Mar se constata "la necesidad de acercar la cultura tradicional a los sectores más jóvenes de la población. En este sentido, la escuela centra estas inquietudes. No hay duda que la escuela es un marco básico para la transmisión del conocimiento. Es importante aprovechar las posibilidades que nos ofrece la reforma educativa. Por ello, es interesante elaborar material didáctico adecuado y establecer conexiones entre educadores y miembros cualificados de las asociaciones de cultura popular" (VVAA. 1996).

La pedagogía ve en el juego un instrumento para transmitir conceptos, valores y conocimientos diversos⁶. Dentro del sistema educativo actual el juego parte como un medio básico para la transmisión de valores culturales y sociales de forma recreativa. En este sentido, el juego popular tradicional es un elemento que sirve para aprender de forma divertida.

A través del juego el hombre conoce el mundo que le rodea, su entorno y su cultura. Ya desde niño, el hombre aprende los modos de comportamiento, las normas y las reglas que se requieren para las diferentes formas de juego. Por ello, debemos incluir el juego en el ámbito de la educación formal (Öfele, M^a. 1999).

Al hablar de los juegos populares tradicionales, como ya hemos comentado, nos referimos a aquellos juegos que pertenecen a un modo de vida concreto; surgen en el medio rural y su transmisión, de generación en generación, es oral. El juego popular tradicional mantiene los sentimientos y pensamientos de la menta-

lidad del pueblo y se perpetúa sobre todo verbalmente. Profundizar en la esencia de los juegos, implica analizar la vida cotidiana de la sociedad y también en las distintas formas de relaciones humanas (Maestro, F. 1999). En relación con el juego popular tradicional y su importancia educativa Lavega escribe: «Aproximarse al juego tradicional es acercarse al folklore, a la ciencia de las tradiciones, costumbres, usos, creencias y leyendas de una región. Resulta difícil disociar el juego tradicional del comportamiento humano, el estudio del juego folklórico, de la etnografía o la etología.» (Lavega Burgués, 1991).

El juego popular tradicional nos ofrece un gran marco de riqueza. Nos transmite aspectos culturales de la región, el momento en el que es jugado, las personas que lo jugaban y el porqué del juego. Estas características nos ayudan a entender la propia historia y la cultura del pueblo.

Por tanto, a través de los juegos podemos enseñar a los niños/as los valores, conductas, formas de vida y tradiciones del lugar y de diferentes zonas. Si además acompañamos el juego de aspectos que le son colaterales: origen, motivos del juego, estaciones en que se jugaba... podemos dar a conocer las diferentes prácticas lúdicas según la cultura y el entorno donde se jugaba o se juega (Ófele, 1999).

¿Y todo esto para qué? En primer lugar por el hecho de jugar. ¿Quién de nosotros no recuerda momentos agradables y felices entorno a un determinado juego? El juego por sí mismo favorece la educación y el desarrollo madurativo de los niños/as. En segundo lugar porque este tipo de juegos poseen una gran facilidad para integrarlos en el ámbito educativo, en la escuela. Son juegos que no requieren de mucho material y no suelen ser complejos. Por otro lado, sabemos que estamos generando una vía de acceso a la cultura local y, si queremos a otras regiones. Los niños/as van a conocer y comprender la vida cotidiana, las costumbres y los hábitos del pueblo estudiado. Por último, y no menos importante, realizamos un esfuerzo para promover el acercamiento intergeneracional.

La siguiente gran pregunta es cómo puede realizarse una propuesta práctica desde las escuelas. Existen diferentes posibilidades que planteamos a continuación:

1. En el ciclo medio de Primaria realmente se tendría que fomentar sobre todo el gusto por el juego popular tradicional como práctica no institucionalizada y como alternativa a otros juegos y deportes encuadrados dentro del marco del área de Educación Física. El objetivo principal debería residir en estimular la creatividad motriz.
2. En el ciclo superior de Primaria, en Secundaria y/o en Bachillerato podríamos incidir específicamente desde áreas como la Educación Física, la Música o las Ciencias Sociales, de manera aislada o interdisciplinar.
3. Una sugerencia desde el área de Ciencias Sociales podría ser la realización de entrevistas (ver ficha modelo) por parte de los niños a personas mayores cercanas (abuelos, tíos...). En estas conversaciones los alumnos deberían observar la importancia de investigar aspectos como: el nombre del juego, el momento del año en que se jugaba, con quién se jugaba, dónde se jugaba, qué material se utilizaba,... En este sentido un hecho tan simple como el diálogo estructurado con sus mayores promueve que estemos fomentando la relación intergeneracional (abuelos – padres – niños), la integración del niño socialmente y el conocimiento de la vida cotidiana de un pasado reciente. Si además facilitamos y/o encontramos descripciones escritas o gráficas sobre los vestidos tradicionales de la época, el estado de las calles del pueblo o ciudad,... estamos provocando un aprendizaje atractivo y didácticamente significativo para el niño/a.
4. Desde el área de Música el mismo planteamiento de búsqueda también es sugerente. Todavía puede ser más atrayente si se efectúa de manera conjunta con el área de Educación Física en una unidad didáctica referente a bailes y danzas tradicionales y expresión corporal.

5. También sería interesante relacionar el juego popular tradicional con la lengua propia de la comarca. La búsqueda de variables léxicas propias del juego, de instrumentos propios de la época,...
6. En definitiva, una opción final podría ser la realización de un dossier común en el centro docente donde se centralizasen todas las áreas. Sin duda, la correcta realización del proyecto, con el paso del tiempo, conformaría una amplia recopilación del patri-

monio cultural de la comunidad. De aquí, se desprenderían otras opciones como por ejemplo el intercambio comarcal entre diferentes centros docentes,...

Como vemos, se pueden desarrollar gran cantidad de aspectos que nos llevan a un conocimiento y enriquecimiento cultural de la región. Pero, especialmente todos estos juegos van a responder a necesidades vitales de los alumnos/as como son la relación del cuerpo en movimiento, la cooperación y la relación social.

Ficha modelo de recopilación de Juegos populares tradicionales

La siguiente ficha que presentamos es una guía para la entrevista y recopilación de juegos (Baroja, V. y Sebastiani, E. 1996; Maestro, F. 1996). Esta ficha ha sido diseñada por P. Lavega y S. Olaso (1999) y ha sido utilizada en diferentes experiencias educativas.

- Nombre del entrevistador
- Fecha de realización de la entrevista
- Nombre de la persona entrevistada.
- Nombre del juego.
- Material que se necesita. Distinguir la necesidad de material específico.
- Descripción escrita del juego.
- Variantes sobre el desarrollo del juego
- Dibujo explicatorio del juego.
- Anécdotas acaecidas. El entrevistado puede ofrecer algún detalle de tipo social que aconteció con la práctica del juego
- Localidad y tiempo en que se jugaba (años, década). Detallar si existía algún espacio de juego (plaza, calle,...) y si se jugaba en una época del año en concreto.
- Participantes del juego. Explicar si el juego era realizado por chicos o chicas, por niños o adultos,...
- Explicar si existía alguna relación con alguna fiesta patronal, o algún santoral.
- Expresiones o vocabulario propio del juego
- Posibilidad de aportar fotografías, material,...

Desde luego, este es un ejemplo de categorías a tener presente. Podemos introducir otras como por ejemplo alguna clasificación que hayamos diseñado o una explicación gráfica detallada...

TENDENCIAS SOCIALES Y VINCULACIÓN CON LA PRÁCTICA DEL JUEGO POPULAR TRADICIONAL. – CONCLUSIONES.

La sociedad del siglo XXI emerge bajo los auspicios de una globalización consumista. Las

grandes multinacionales intentan abarcar el mayor espacio posible de mercado. El concepto de aldea global nos invade en todas las facetas y parcelas de la vida cotidiana a través de un potente sistema de comunicaciones (Internet, telefonía móvil, televisión interac-

tiva...) desde donde estamos siendo bombardeados sistemáticamente. Podemos decir, sin duda, que ya hemos entrado en una nueva era, donde los valores, los hábitos y las costumbres de la población han cambiado.

La actividad física se ha visto asociada en todas las culturas de la historia de la humanidad a una manera de entender la vida y a un modelo de estado. Por supuesto, la práctica física también ha evolucionado hacia esta tendencia de consumo globalizado y, en una de sus variantes, se ha convertido en un potente elemento generador de dinero. Esta variante "lúdica" la conocemos por el nombre de deporte espectáculo. Debemos ser conscientes que los medios de comunicación difunden la práctica de actividades similares al "deporte espectáculo". La gente compra las zapatillas que lleva este jugador o se compra la pelota que patrocina aquel otro. El mundo del deporte actual se encamina hacia el consumismo, dejando en multitud de ocasiones de lado el aspecto más genuino inherente a toda actividad física: el placer del cuerpo en movimiento.

El máximo exponente de este marco dominante lo encontramos en el Olimpismo, una hipocresía actual concebida entorno al consumo, al dinero y al espectáculo. En el mismo orden podemos disponer de múltiples ejemplos como el fútbol en Europa o el deporte espectáculo en los EEUU (baloncesto, hockey sobre hielo, fútbol americano,...).

Podemos observar, sin embargo, que existen tendencias lúdico-físicas que encierran unos valores relacionados directamente con el concepto de ser humano, que se reivindican frente al pensamiento único. Así, el juego popular tradicional puede convertirse en un instrumento para combatir este proceso alienador de la persona y puede servir para demandar la identidad propia de un pueblo, de una cultura, de diferentes maneras de observar y entender la vida. En definitiva, una forma más rica, abierta y plural de entender el mundo...

El Juego Popular Tradicional tiene unas características que por sí mismo hace que el hombre evolucione como tal y progrese como persona dentro de sus ámbitos físicos, psicológi-

cos y sociales. Por diferentes motivos que a continuación se exponen debemos potenciar el juego popular tradicional. Realmente, esta apreciación va directamente relacionada con una ideología, con una manera de actuar y de pensar muy clara. Promueve una sociedad más comunicativa, más igualitaria y más abierta a las ideas ajenas, donde el concepto de tolerancia adquiere su máximo esplendor. Todo ello implica un proceso complejo donde la educación juega un papel prioritario.

En la sociedad del pensamiento único dominante, de la globalización, es imperante que aparezcan y se desarrollen movimientos sociales que potencien el jugar por el jugar en un entorno tolerante y dialogante. Donde se consensúen las normas ajenas y las propias. Es necesaria la promoción de juegos donde el jugador sea un participante que disponga de la posibilidad de cambiar las normas si le interesa en un momento determinado, donde el número de jugadores no tenga por qué ser siempre el mismo, o el tiempo de juego sea siempre distinto. El objetivo final y prioritario debe ser el cuerpo en movimiento, el movimiento espontáneo, la búsqueda del placer en el juego.

Como conclusión final a este trabajo, a modo de resumen, debemos decir que el Juego Popular Tradicional debe entenderse como contenido de trabajo y como objetivo en sí mismo por que:

1. Promueve el placer del cuerpo en movimiento
2. Responde a las necesidades básicas de los niños y completa las necesidades de los adultos. Ayuda a tener una óptima calidad de vida con relación al cuerpo en movimiento, a la cooperación y a la relación social.
3. Es un instrumento revelador de cultura. De la propia y de la ajena, lo cual significa que es una herramienta de integración social.
4. Provoca el intercambio de ideas a nivel intergeneracional y genera la relación entre personas de la misma comunidad.
5. Conlleva en su práctica el patrimonio cultural de la comunidad. El juego popular tra-

- dicional nos revela la vida cotidiana de año y nos refleja posibles enseñanzas de los mayores.
6. Promueve valores que se están perdiendo en la sociedad del consumo globalizado, y que son igualmente válidos en ella, como el esfuerzo para conseguir la recompensa, el placer de realizar las cosas por uno mismo, la colaboración en busca del objetivo común,...
 7. Es un exponente máximo de libertad. El juego popular tradicional ofrece un entorno más dialogante y por tanto más tolerante. Los practicantes deciden cuándo, dónde y cómo se juega.
 8. Nos ofrece un campo de acción más creativo, más rico y más profundo en donde el propio "yo" puede exponerse sin dificultad.
 9. El juego posee una gran facilidad para integrarse en el ámbito educativo, en la escuela.
 10. Genera una vía de acceso a la cultura local y, si queremos a otras regiones. Los niños/as van a conocer y comprender la vida cotidiana, las costumbres y los hábitos de su entorno próximo.

BIBLIOGRAFÍA:

- BALLY, G (1980): *El juego como expresión de libertad*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.
- BAROJA, V. y SEBASTIANI, E. (1996): *Unidades didácticas para Secundaria IV: Jugar, jugar, jugar*. Colección unidades didácticas de aplicación. Ed. Inde. Barcelona.
- BLANCHARD, K. e CHESKA, A. (1986): *Antropología del deporte*. Ed. Bellaterra. Barcelona
- ELIAS, N. y DUNNING, E. (1992): *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Fondo de cultura económica. México D.F.
- ELKONIN, D.B.(1980): *Psicología del juego*. Ed. Rio. Madrid
- HUIZINGA, J. (1984): *Homo Ludens*. Ed. Alianza S.A. Madrid.
- LAVEGA, P. (1991): *Jocs aplicats a l'Educació Física*. Ed. INEFC- Lleida. Lleida
- LAVEGA, P. y OLASO, S. (1999): *1000 juegos y deportes populares tradicionales. La tradición jugada*. Ed. Paidotribo. Barcelona.
- LAVEGA, P. (2000): *Juegos y deportes populares tradicionales*. Ed. Inde. Barcelona
- MAESTRO, F. (1994): *Del Tajo a la Replaceta. Juegos y divertimentos del Aragón rural*. Ediciones-94. Zaragoza.
- ÖFELE, M^a. (1999): "Los juegos tradicionales y sus proyecciones pedagógicas". En *Educación Física y Deportes*. Revista Digital Año 4. n^o 13. Buenos Aires.
- OLIVERA, J. y SERRABONA, M. (1995): "El Olimpismo en la obra y pensamiento de J.M^a. Cagigal (1957-1983)". En *Actas del 2^o Congreso del Deporte, la Educación Física y la Recreación*. INEFC-Lleida
- PARLEBAS, P. (1989): "Jeux Traditionel: nécessité et liberté". *Revista EPS*, n^o27 Marzo - Abril. pp: 27 - 28.
- PAVÍA, V. (1997): "El proyecto sobre las formas cotidianas de juego infantil". En *Educación Física y Deportes*. Revista Digital Año 2, n^o 5. Buenos Aires.

- PUGMIRE, M.C. – STOY (1996): *El juego espontáneo. Vehículo de aprendizaje y comunicación*. Ed. Narcea. Madrid.
- TRIGO, E. (1994): *Aplicación del juego tradicional en el currículum de Educación Física*. Ed. Paidotribo. Barcelona
- VVAA (1996): *Actes del II Congrés de cultura popular i tradicional catalana*. Lloret de Mar.
- WINICOTT, D. W. (1972): *Realidad y juego*. Ed. Granica. Buenos Aires.

NOTAS:

¹ Al proceso de apropiación de las prácticas populares por parte de los alumnos en los colegios ingleses se le ha llamado "deportivización" (Elias, N. 1992). Los alumnos reglamentaron y estructuraron dichas prácticas, logrando como resultado la creación de los deportes individuales y colectivos en los diversos colegios en que se llevó a cabo dicho proceso (Olivera, J. 1995).

² El deporte nació en Inglaterra y acompaña al proceso de la Revolución Industrial así como las transformaciones económicas, sociales y culturales que se derivan de ella. Se puede considerar de esta manera que el final del siglo XVIII asiste al declive de los juegos tradicionales y a la emergencia de los movimientos gimnásticos y los deportes de origen inglés (Olivera, J. 1995).

³ Paradójicamente, si atendemos a la definición realizada de ocio y juego podemos entender que el deporte olímpico supone un trabajo para el practicante. Puede suceder que el jugador se divierta durante el partido, pero éste no es lo más importante, ni la esencia del juego. El deporte olímpico asume que la importancia del juego reside en el espectador, en el practicante pasivo.

⁴ Los medios audiovisuales bien empleados pueden ser un gran medio educativo cultural. Sin embargo su poder de abstracción provoca que, en muchos casos, se conviertan en un elemento alienador de la personalidad de los chicos/as.

⁵ El ejemplo más claro lo tenemos en el fútbol cuyo antecedente es un juego denominado la Soule. Este juego consistía en un duelo entre dos pueblos rivales y próximos. El objetivo del juego era colocar la vejiga inflada de un animal, normalmente de cerdo, en lo alto de un palo colocado en el medio de la plaza mayor del pueblo. Hoy en día la evolución de este "juego" moviliza miles de millones de pesetas en todo el mundo.

⁶ Al proceso de transmitir conocimientos, usos y costumbres entre personas de una misma cultura se denomina enculturización o socialización. (Lavega, P. 2000)

RESUMEN:

El juego es un instrumento revelación de un modelo de cultura concreto, de una vida cotidiana, a través del ocio y del tiempo libre. En este artículo se establece una aproximación al concepto de juego. Se intenta diferenciar entre el juego popular, el juego tradicional, el juego autóctono y el deporte. Por último, se habla sobre el juego tradicional y la educación y el impacto que tiene el llamado pensamiento único (globalización). En este sentido, es necesario tener presente el juego como medio de transmisión de una serie de valores culturales.

PALABRAS CLAVE:

Juego tradicional, educación, globalización, ¿pensamiento único?

ABSTRACT.

The game is an instrument revelation of a concrete culture model, of a daily life, through the leisure and of the free time. In this article an approach settles down to the game concept. It

tries to differ among the popular game, the traditional game, the autochthonous game and the sport. Lastly, it is talked about the traditional game and the education and the impact that it has the called unique thought (globalization). In this sense, it is necessary to have present the game like way of transmission of a series of cultural values.

KEYWORDS:

Traditional game, education, globalization, unique thought?.

DATOS DEL AUTOR:

Manel Serrabona Mas es licenciado en Educación Física (INEF) y máster en Alto Rendimiento Deportivo. Trabaja como profesor de Educación Física en Secundaria y entrenador de baloncesto. Es autor de numerosas publicaciones sobre juegos, deportes y actividad física.





La psicoprofilaxis quirúrgica infantil. Una tarea preventiva.

The infantile surgical psychoprophylaxis. A preventive task.

Dra. Doris Cwaigenbaum de Hoffnung

"¿Ves?- dijo mamá, prendiendo la luz. Esto que te parecía un monstruo amenazante no era más que un mueble familiar. Es que lo desconocido asusta".

La *psicoprofilaxis quirúrgica infantil* consiste en la preparación psicológica del niño— que va a ser sometido a una operación o una maniobra médica invasiva— y su núcleo familiar.

El sólo anuncio de una intervención en el cuerpo provoca inevitablemente un impacto emocional en él y en sus padres. Se despiertan las más variadas fantasías, que, dependiendo de cómo sea su tramitación, pueden o no tener un efecto potencialmente traumático o desorganizador del equilibrio psíquico.

Estos aspectos que mencionamos, fueron objetivados en el curso de los tratamientos de pacientes adultos y fue lo que llevó a los analistas de niños a crear una técnica preventiva con el fin de evitar o disminuir las posibles alteraciones psicológicas. Es una técnica de psicoterapia focal breve.

La teoría psicoanalítica y más aún el psicoanálisis de niños brinda el sustento teórico a nuestra práctica, sobre todo en lo que hace a la comprensión de las ansiedades, fantasías y mecanismos de defensa que se ponen en juego.

Las que predominan son fundamentalmente las fantasías llamadas universales: de daño,

de abandono, de robo y de muerte y otras propias, vinculadas a la historia personal y familiar de cada paciente.

La internación supone para el niño separarse de referentes conocidos y reaseguradores para él como su casa, su familia, la escuela. Ingresa en un mundo desconocido donde todo le resulta extraño, desde la comida, los olores, a las personas con las que se encuentra y los procedimientos a los que será sometido.

El estado emocional del niño dependerá pues de múltiples factores, entre ellos, la edad, la parte del cuerpo operada, las experiencias previas, el sostén del núcleo familiar y principalmente el contenido de sus fantasías. En ocasiones la intensidad con que se viven estas experiencias no está vinculado a la entidad real de las mismas si no a la carga psíquica que tiene para ese paciente en ese momento dado.

Es frecuente que tras el anuncio de la intervención el niño presente alteraciones de la conducta, difícil adaptación a la internación, resistencia a la anestesia y que en ocasiones en el postoperatorio aparezcan síntomas como tics, fobias, insomnio, terrores nocturnos que persisten a lo largo del tiempo.

El objetivo de la psicoprofilaxis apunta a preparar al niño y a la familia para enfrentar esta experiencia, familiarizándolos con la situación quirúrgica, las rutinas operatorias, tendiendo a disminuir la ansiedad que les provoca la intervención para poder sortearla en forma adecuada y evitar las posibles secuelas traumáticas.

Para lograrlo trabajamos en un nivel informativo, transmitiendo una información veraz, dosificada, adaptada a la edad del niño y en un nivel de comprensión y puesta en palabras de sus fantasías a través de las técnicas de juego, dibujo, dramatización, propias de la psicoterapia con niños.

Debemos ayudarlos a elaborar tanto la información como las fantasías que se despliegan.

El conocer las características de las etapas del desarrollo infantil, con las ansiedades predominantes facilita la comprensión y nos da la posibilidad de evaluar la oportunidad más adecuada para una intervención. En la práctica diaria esto aún es una aspiración más que una realidad.

Podemos inferir en líneas generales que una intervención quirúrgica durante los primeros 18 meses, puede generar una vivencia de inestabilidad de falta de sostén, generando sentimientos de inseguridad.

Si el niño es intervenido en la *etapa de adquisición de las destrezas motoras* puede resignar las destrezas recientemente adquiridas y volverse apático y pasivo. Además los niños muy activos privados del movimiento por alguna situación se pueden ver limitados en la descarga de tensiones y a veces presentar conductas auto y heteroagresivas.

Si está en la *etapa del egocentrismo y del pensamiento mágico* podrá creer que la enfermedad o la hospitalización es algo que él mismo ha llegado a provocar.

En la etapa en que se incrementa la curiosidad en cuanto a las *diferencias sexuales* se intensifican las ansiedades de castración. Cualquiera sea la parte operada puede tomar el lugar de genital dañado.

Posteriormente las intervenciones se vivencian como un castigo por malas acciones o malos pensamientos.

En la *adolescencia* donde el cuerpo cobra tanta relevancia puede vivirse como una imperfección y hasta cuestionarse la capacidad reproductiva y la potencia sexual.

El trabajo en equipo de psicoterapeutas y cirujanos posibilitará, en caso de no mediar una urgencia médica, –al conocer las ansiedades predominantes– programar las intervenciones para el momento más propicio. Por ejemplo no sería oportuno operar a un niño en la zona genital cuando sabemos desde el desarrollo normal que predominan las angustias de castración.

Otro aspecto a destacar es el trabajo con el cuerpo que realizamos en psicoprofilaxis quirúrgica, a tres niveles, con el cuerpo real, el esquema y la imagen corporal.

Coincidimos con la psicomotricista Blanca García en que el "esquema corporal puede estar sano pero su funcionamiento puede resultar entorpecido por imágenes patógenas del cuerpo." Y que "La utilización adecuada del esquema corporal se puede hallar anulada, obturada por una imagen corporal inapropiada, arcaica. Lo mismo puede haber un cuerpo dañado pero una imagen corporal sana dependiendo de los vínculos más o menos sanos de la aceptación o no de su invalidez, etc."

Es a través de los gráficos que podemos evidenciar estos aspectos y trabajar fundamentalmente la repercusiones de la intervención en la imagen corporal, tarea que se completa en el trabajo postoperatorio.

Los padres también necesitan ser preparados.

En esta tarea debemos incluir necesariamente a los padres, ellos también necesitan un espacio donde poder traer sus ansiedades y fantasías respecto a la intervención del hijo. Se sienten generalmente responsables por la enfermedad e impotentes ante la misma.

Frecuentemente se reactivan sus propios conflictos infantiles acompañados por las repre-

sentaciones que tienen del hijo y de la enfermedad que padece.

Surgen muchas interrogantes acerca de por qué les pasa esto a ellos, por qué tiene que sufrir un niño tan pequeño, cómo plantearle lo que le va a suceder, etc. Concomitantemente aparecen recuerdos y vivencias de los padres frente a intervenciones sufridas por ellos mismos en la infancia que tiñen la escena.

La internación asimismo resulta desestabilizante para la familia, produciendo cambios en la organización familiar, sobre todo si se trata de internaciones prolongadas.

Todos estos aspectos deben ser tomados en cuenta por el terapeuta para actuar de sostén y contención de los padres en estas circunstancias. Y también ayudarlos a organizar sus recursos para adaptarse a la nueva situación y enfrentar las posibles dificultades.

Cómo trabajamos desde el punto de vista técnico?

Realizamos varias entrevistas:

-Con los padres:

- a) para conocer: la historia longitudinal del paciente, las vicisitudes del desarrollo neuro-psíquico, los antecedentes quirúrgicos y/o de internaciones tanto del niño como de la familia, el relacionamiento con los médicos en los controles pediátricos.
- b) para facilitarles: un espacio donde manifestar sus propios temores, dudas e interrogantes.

c) Para lograr: transformarlos en agentes colaboradores del equipo quirúrgico.

-Con el niño

Entrevistas de juego con material específico del tema, láminas, y técnicas de dramatización.

La finalidad es tornar familiares las rutinas hospitalarias, la secuencia de los procedimientos, logrando así mediante la información y la elaboración de las fantasías un mayor control de la situación .

-Con el equipo quirúrgico:

Se realizan en forma sistemática si se trabaja integrado en un mismo grupo de trabajo, de lo contrario se evalúa en cada caso la pertinencia de las mismas.

Las sesiones se desarrollan a lo largo el período pre y postoperatorio complementándose con una visita previa al lugar de internación.

En instituciones que atienden grandes núcleos poblacionales la tarea de psicoprofilaxis se realiza muchas veces en forma grupal.

Concluimos diciendo que consideramos de gran importancia el trabajo interdisciplinario del psicoterapeuta con el equipo quirúrgico (cirujanos, anestesiólogos y personal de enfermería) a fin de lograr una atención integral del niño y su familia.

En ese camino estamos.....

BIBLIOGRAFIA:

Barrios, S. , Cwaigenbaum, D., Oyenard R. "Reflexiones acerca de un modo peculiar de intervención psicoanalítica: La psicoprofilaxis quirúrgica". En: Libro del 3º Congreso de AUDEPP (Asociación Uruguaya de Psicoterapia Psicoanalítica) *Intervenciones Psicoanalíticas*, Ed. Fin de Siglo Montevideo, 1994.

Cwaigenbaum, D., Oyenard, R. "Es una operación un factor de riesgo en el desarrollo de un niño" *Encuentro Internacional de Psiquiatría de Lactantes Niños Adolescentes y Profesiones Afines*. Punta del Este-Noviembre, 1993.

García de Sallés B. "El cuerpo. Cuerpo real, esquema corporal, imagen corporal. En: *Cuerpo y representación-Espacio de reflexión en terapia motriz*. Editorial Psicolibros. Montevideo, Uruguay, 2000.

Mandelbaum, S. *Vamos al Hospital*. Libros del Quirquincho. Buenos Aires, 1994.

Qué es la Psicoprofilaxis quirúrgica infantil. En: *Revista de difusión masiva*. Buenos Aires, Argentina, 1990.

RESUMEN:

La autora plantea la necesidad de intervenir con carácter preventivo ante una próxima intervención hospitalaria infantil. Una operación quirúrgica o un ingreso hospitalario provocan una reacción no sólo en el niño, sino también en los padres, que debe ser abordada con una técnica focal de psicoterapia breve. Se dan algunas pautas para enfocar esta psicoprofilaxis quirúrgica.

PALABRAS CLAVE:

Psicoprofilaxis, psicoterapia focal breve, ansiedad quirúrgica, prevención.

ABSTRACT:

The author outlines the necessity to intervene with preventive character before a next infantile hospital intervention. A surgical operation or a hospital entrance not only cause a reaction in the child, but also in the parents that it should be approached with a focal technique of brief psychotherapy. Some rules are given to focus this surgical psychoprophylaxis.

KEYWORDS:

Psychoprophylaxis, brief focal psychotherapy, surgical anxiety, prevention.

DATOS DE LA AUTORA:

Dra. Doris Cwaigenbaum de Hoffnung, Psiquiatra de la infancia y la adolescencia. Psicoterapeuta Habilitante de Audepp (Asociación Uruguaya de Psicoterapia Psicoanalítica). Médica titular de la Primer Policlínica de Psicoprofilaxis quirúrgica de la Sociedad Médica Universal.



Talleres de educación del gesto gráfico. Una experiencia en la Unidad de Educación Inicial "Enriqueta Compte y Riqué" (Jardines de Infantes nº 213 y nº 260)

Workshops to education of the graphic expression. An experience in the Unit of Initial Education "Enriqueta Compte y Riqué"

Ingrid Henig y Gabriela Paolillo.

MARCO INSTITUCIONAL.

La Unidad «Enriqueta Compte y Riqué» es una institución de Educación Pública Inicial de amplia trayectoria por ser la primera en América Latina; modelo y punto de referencia de múltiples profesiones uruguayas en Educación Inicial, además del Magisterio.

Su historia, desde su fundación marcó el camino para la creación de numerosos Jardines de Infantes en el ámbito público en nuestro país. En este momento, en el Uruguay, es obligatoria la enseñanza desde los 4 años, lo que implica la apertura de nuevas instituciones para albergar a esta población etaria.

En el año 1991 los Psicomotricistas Cristina de León y Juan Mila presentan el proyecto de Convenio: Educación Psicomotriz a preescolares de la Unidad Preescolar Enriqueta Compte y Riqué, Jardines Nº 213 y 260 - Convenio: Universidad - Carrera de Psicomotricidad - Escuela Universitaria de Tecnología Médica, Facultad de Medicina. Administración Nacional de Educación Pública. Inspección Nacional de Educación Preescolar, Consejo de Educación Primaria.¹

El proyecto comienza a funcionar desde el año 1991:

- Se realizan tareas de formación teórica y corporal con los docentes de la unidad preescolar (coordinadores. Psicom. Juan Mila y Cristina de León).
- Se instala la sala de psicomotricidad financiada por la fundación City-Bank.
- En el año 1994 se firma el convenio
- En el año 1996 comienza el trabajo en la práctica psicomotriz educativa con los niños.

Los objetivos que se plantean en el convenio son:

1. Objetivos docentes y asistenciales.
2. Formar a los estudiantes de psicomotricidad en la práctica psicomotriz educativa
3. Brindar educación psicomotriz a los niños que concurren a la unidad preescolar
4. Colaborar en la formación permanente del personal docente de la unidad.

INTRODUCCIÓN.

Es en el año 2000 que integramos esta modalidad de trabajo en la Unidad Preescolar Enriqueta Compte y Riqué. A pesar del corto tiempo desde el inicio de esta experiencia (que necesariamente deberá ser ajustada en los próximos años), la consideramos válida e interesante para compartir.

Su inclusión a la dinámica docente - asistencial responde fundamentalmente:

- *Desde el rol docente:* mostrar al estudiante de psicomotricidad otra posible intervención del Psicomotricista en la Institución Educativa más allá de la Sala de Psicomotricidad, integrándose al trabajo del aula, marcando nuestro aporte al equipo institucional: una mirada psicomotriz sobre el niño.
- *Desde el rol asistencial:* complementar (o profundizar) nuestro trabajo, acompañando al niño en procesos cuyo seguimiento en la sala de psicomotricidad era difícil e insuficiente por trabajar con grupos tan numerosos. Hasta el momento este seguimiento se realizaba a través de lo observado en la Sala de Psicomotricidad, de *screening* que evaluaban los aspectos grafo y perceptivo-motrices y también en encuentros con el maestro para intercambiar sobre las producciones de algunos niños cuyo desenvolvimiento en sala nos había llamado la atención.

Los talleres de Educación del Gesto Gráfico (EGG) constituyen una instancia interesante en la promoción de aspectos del desarrollo comprometidos en la realización gráfica, detección de dificultades a nivel perceptivo y grafomotriz y para la elaboración en conjunto con el maestro de estrategias de ayuda.

FUNDAMENTACIÓN PRÁCTICA.

Este trabajo se planifica en función de:

- *Resultados de los screening a nivel psicomotriz* realizados en años anteriores con alumnos de 5 años y 1^{er} año escolar. Sin tener carácter de investigación,

se apreció que numerosos niños presentaban dificultades en: manejo de la tijera, prensión del lápiz, organización en el espacio gráfico.

La opinión de las maestras responsables de esos grupos se corresponde con estas apreciaciones.

- *Percepción desde la clínica, de un aumento significativo de consultas por dificultades relacionadas con la grafomotricidad:* alteración en la prensión manual, inmadurez perceptivo-motriz, alteraciones en el proceso de lateralización, empobrecimiento y rechazo hacia lo gráfico.
- *Escasa presencia actual de los juegos gráficos, de construcción y habilidad manual en el tiempo libre de los niños.*

En el momento actual vemos un cambio en las tendencias de juegos y juguetes de los niños; así como en las actividades que se desarrollan en el tiempo libre.

Es sumamente marcada la presencia de la televisión, computadora, juguetes electrónicos y otros muy elaborados, que presentan imágenes muy atractivas por forma, colorido y movimiento. Estos materiales ubican al niño en la mayoría de los casos en el rol de espectador pasivo y deslumbrado; donde su propia acción, exploración, imaginación y creatividad se ponen en juego en forma escasa o nula.

Se ha limitado considerablemente el tiempo para el dibujo libre y los juegos gráficos donde el niño espontáneamente explora con distintos materiales los efectos del movimiento gráfico y las posibilidades del espacio gráfico.

En los hogares los *drypens*, pasteles, pinceles, pinturas, masa de modelar, tijera infantil y goma de pegar muchas veces están ausentes y sin embargo tienen fuerte presencia los videos, juegos de computadora, muñecos articulados.

No desvalorizamos la computadora pues se pueden seleccionar propuestas muy interesantes y atractivas; sin embargo en muchos casos las formas, la organización gráfica y hasta los

colores ya están predeterminados. Las formas espontáneas son a veces desvalorizadas por el niño al compararlas con la perfección de las impresas.

Revalorizamos por ese motivo el espacio y tiempo que la Institución Educativa otorga para la exploración del niño, de sus posibilidades creativas en la manipulación de variados materiales que en muchos de los casos se limita solamente al espacio educativo.

El niño va realizando ajustes posturales, precisando el movimiento a nivel manual y gráfico, la coordinación óculo-manual, disociación del movimiento, regulación tónico-muscular.

Más adelante esa exploración y creatividad se plasmará en la escritura.

Es entonces cuando surge la idea de pensar en un espacio y tiempo específico para promover la educación del gesto gráfico, apoyando desde la Psicomotricidad el trabajo realizado por el maestro a este nivel.

En la búsqueda de la coherencia, complementariedad y continuidad en el abordaje de estos aspectos es fundamental el trabajo en conjunto con el docente.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

El desarrollo del gesto gráfico no culmina con el aprendizaje de la escritura o de la introducción y apropiación de la letra cursiva. Tampoco comienza en el momento que el niño manifiesta el interés específico por escribir y leer.

En el proceso de construcción de la escritura según J. de Ajuriaguerra intervienen diferentes factores:

- *La maduración general del sistema nervioso*
- *El desarrollo psicomotor que comprende el desarrollo general de la regulación tónico-postural y de las coordinaciones de los movimientos y el desarrollo intelectual, psicoafectivo y social.*

Ajuriaguerra en sus estudios plantea que para la construcción de la escritura, (que es una actividad psicomotriz muy compleja), es fun-

damental el desarrollo general del niño desde el punto de vista cognitivo, afectivo y social; las dificultades a estos niveles podrían significar un impedimento u obstáculo para su normal construcción.

Por otro lado se ponen en juego el desarrollo del lenguaje y los factores de estructuración espacio-temporal.

¿Cuáles son los aspectos del desarrollo que se ponen en juego de manera relevante durante el acto gráfico, los cuales vamos a procurar promover durante la realización de estos talleres?

Enfatizaremos en los siguientes:

1) El investimento de sus manos, instrumento del niño durante la realización gráfica. Creatividad.

Esteban Levin (1995) habla del papel de la mano como «instrumento libidinal», al servicio del placer, placer de tocar y ser tocado, de contar, jugar, hacer, crear, conocer e investigar el mundo.

Según Gessell (1983) el niño de 5-6 años tiene más conciencia de la utilidad de su mano, se sirve de ella para experimentar y toma gran interés en realizar tareas manuales. «En realidad, a veces se interesa menos en lo que está haciendo con sus útiles que en lo que siente cuando está manipulando».

Pensando en esto, podríamos evocar las instancias en las que el niño está absorto en la exploración de los materiales, desviando en ese momento su interés y atención, o perdiendo de vista el resultado, la meta final de la tarea. Un observador apresurado podría tomar esta actitud como un momento de dispersión o desorganización.

Le Boulch (1995) dice que «el rol del educador es permitir al niño oscilar la atención entre la meta que persigue (intencionalidad del acto) y lo que siente cuando la hace»

La manipulación de materiales puede ser fuente de sensaciones del orden táctil, térmico, visual, auditivo, kinestésico

2) El desarrollo práxico y la estructuración espacio-temporal.

La escritura se desarrolla con una orientación y dirección predeterminada y a su vez es una actividad que supone una ritmicidad particular del movimiento gráfico, respetando cierta continuidad, también ciertas pausas o sea una *relación témporo-espacial*.

La mano del niño debe acompañar estos requerimientos lo que supone *coordinación del movimiento y regulación tónico-muscular*

Compartimos con el último autor citado en que se da una «interacción constante en esta etapa del desarrollo entre los problemas y dificultades que debe vencer el niño, tanto en el plano perceptivo, como en el motor». Estos dos planos no pueden estar nunca disociados, aunque sí pueden progresar con ritmos diferentes y a veces, dominar una etapa.

«En un inicio, la dificultad en la expresión gráfica se basa más bien en una dificultad motriz.» (Le Boulch 1995)

Esta dificultad puede estar relacionada con la evolución del control postural, regulación tónica, disociación digital, prensión manual, control kinestésico (aparición de la inhibición) y visual, predominio motor y se pone en evidencia en un trazo impreciso, de mucha intensidad o demasiado tenue, prensión incorrecta de los instrumentos, etc.

Luego, las exigencias son mayores en el plano perceptivo, principalmente teniendo en cuenta el corto tiempo que se da entre:

- que el niño comienza a dominar el espacio gráfico y esto se ve a los 4-5 años en el dibujo: aparición de fenómenos gráficos como la transparencia y la composición (o sea el armar un todo, una escena con elementos relacionados espacialmente); y
- la presentación de la reducida hoja del cuaderno escolar, primero lisa y luego pautada.

La orientación espacial es un aspecto de la percepción visuo-espacial que comienza a preocupar al niño alrededor de los 4 -5 años y no

está totalmente dominado a los 6-7 años y esto se refleja en la frecuencia de conglomerados, letras y números invertidos y aún palabras enteras escritas en espejo.

A partir de la posibilidad de descubrir y representar la orientación de su propio cuerpo en el espacio y estabilizar su predominio lateral accederá al reconocimiento de las nociones de izquierda y derecha.

La estabilización definitiva de la lateralidad se escalona según Le Boulch de los 6 a 8 años.

Lo mismo ocurre con la estructuración témporo-espacial siendo costosa la propuesta de imitar estructuras rítmicas como lo son por ejemplo las palabras en una oración durante la lectura.

La noción de espacio y tiempo también son indispensables para *la organización del niño frente a la tarea*.

Es necesario poder *organizarse en el espacio de acción individual*, disponer en él los materiales, acordar la movilidad, la gestualidad para lo cual el niño necesita haber avanzado en el *proceso de autonomía*; y a su vez un adecuado *proceso de socialización* para ser capaz de *interactuar con otros* (en caso de actividades colectivas) *compartiendo un espacio común* que será el de la mesa, el de la alfombra, el piso, la sala de clase

Desde el punto de vista de la *organización temporal*, las actividades incluyen siempre distintos momentos: planteo de la propuesta (surge por los niños o del adulto), preparación para la actividad, desarrollo (que asimismo consta de distintas fases), culminación, reordenamiento de los materiales utilizados, evaluación.

Y fundamentalmente en estas instancias, la *expresividad motriz* del niño se despliega a nivel de la expresión plástica y gráfica, el gesto y el lenguaje oral, entre los cuales se da una dinámica enriquecedora.

Objetivos de los talleres.

Retomando lo antes mencionado: *Promover el desarrollo armónico para un buen desempeño grafomotriz de los siguientes aspectos:*

- Disponibilidad afectiva hacia las actividades gráficas. Gusto por la estética.
- Expresividad y creatividad a nivel gráfico y manual.
- Manipulación de distintos materiales gráficos, desarrollo de la habilidad manual.
- Organización de la actividad, con respecto a la utilización de los materiales y la secuencia de los distintos momentos que hacen a la tarea.
- Adecuada prensión manual
- Coordinación óculo-manual
- Integración de ambos hemisferios en la actividad
- Coordinación del movimiento gráfico a nivel proximal (hombro-brazo) y a nivel distal (mano-dedos).
- Favorecer el proceso de lateralización.
- Exploración de las distintas direcciones y orientaciones en el espacio gráfico. Organización en su utilización del espacio gráfico.
- Regulación tónico-muscular durante el acto gráfico.
- Ajuste postural.

¿Quiénes participan en la experiencia?

1) Los niños de 5 años.

Destacamos la importancia del nivel 5 años, como etapa en la que el niño comienza a abordar espontáneamente la escritura dado el interés creciente que ésta le despierta y que a su vez se corresponde con la maduración progresiva de funciones que permiten su acceso.

Nuestra percepción es que el abordaje global en sala de psicomotricidad puede ser complementado por un espacio, un trabajo donde se favorezca la exploración exhaustiva del niño a nivel del espacio gráfico, aportando al niño y al maestro desde la mirada e intervención del Psicomotricista.

Pues si bien la sala de psicomotricidad cuenta con *el espacio de las representaciones* (construcción con maderas y dibujo) hemos observado que el niño privilegia naturalmente en el tiempo de la sesión las actividades sensorio-motoras y construcciones con materiales de grandes dimensiones. Esto se puede explicar

fácilmente por la necesidad de movimiento a esta edad, atractivo del material, y la limitación cada vez mayor, (impuesta por la vida moderna) de las posibilidades para realizar estas actividades en el tiempo libre.

Hay niños que no ocupan frecuentemente este espacio o lo hacen muy brevemente.

2) Los niños de 1º y 2º año.

Los niños de estos grados se encuentran ya en un proceso de aprendizaje formal de la lecto-escritura con todas las exigencias curriculares que esto implica. La intervención en los talleres con una frecuencia quincenal o semanal permite un seguimiento de estos procesos (nos interesa fundamentalmente el acto gráfico), así como el abordaje de los aspectos mencionados en la fundamentación teórica: el investimento de sus manos (instrumento durante la realización gráfica), la creatividad, el desarrollo prático y la estructuración espacio-temporal

Desde nuestro rol docente-asistencial, se nos plantea cómo continuar la intervención con estos niños que, en años anteriores participaron en el trabajo de la práctica psicomotriz educativa (en sala), algunos de ellos desde el nivel 3 años.

El retomar el contacto directo con estos niños a través de los talleres de educación del gesto gráfico nos permitió darle una continuidad a nuestro trabajo y el lógico seguimiento.

Apoyo al maestro de clase.

Para *el maestro*, este espacio puede ser facilitador para apreciar más detenidamente y específicamente el proceso particular de cada niño. Al derivar el rol de coordinador al psicomotricista y trabajar con grupos más reducidos, puede colocarse en rol de observador más minucioso.

Otra modalidad, igualmente enriquecedora podría ser que fuera el psicomotricista el que asuma el rol de observador, pudiendo registrar datos significativos y realizar intervenciones puntuales a nivel individual.

El encuentro con el maestro posterior a la actividad posibilitará aunar miradas, integrar las

observaciones de ambos apoyando la labor cotidiana con el niño.

Los niños se verán favorecidos por esta instancia al profundizarse el conocimiento de los adultos sobre el proceso que él está haciendo, principalmente aquellos que presenten ciertas dificultades. En estos casos se pueden plantear y elaborar en conjunto distintas estrategias para instrumentar el apoyo necesario.

Detección de niños que requieren una derivación a diagnóstico especializado.

Es importante definir la situación de niños con significativo descenso grafomotriz, para los cuales no es suficiente la labor educativa (incluyendo el apoyo más individualizado). Estos requieren un proceso diagnóstico exhaustivo y muy probablemente ayuda terapéutica. No obstante la comprensión más clara de cuáles son las dificultades del niño y su detalle en un informe en conjunto con la maestra acelera el proceso diagnóstico y encauza más precisa y directamente la consulta especializada.

ENCUADRE Y DINÁMICA DE TRABAJO.

Lugar: Salas de clase

Nº de niños: Con nivel 5 años utilizamos dos salas y trabajamos con la mitad del grupo en cada sala, en forma simultánea (esto ha sido posible por la cantidad de adultos disponibles: docente, estudiantes que cursan y ayudantes honorarios; ya que por subgrupo trabaja un coordinador y un ayudante); o sea alrededor de 12 ó 14 niños por subgrupo.

Con 1º y 2º año con la totalidad del grupo en una o dos salas dependiendo de la actividad.

Tiempo de trabajo: Aproximadamente 45 minutos a 1 hora por grupo.

Dinámica de trabajo: Talleres.

Con nivel 5 años, dependiendo de la propuesta se han planteado en cada sala dos actividades simultáneas trabajando con subgrupos que alternan la actividad o conjuntamente con todos los niños (siempre hablando de la mitad). Se proponen tareas de realización gráfica y habilidad manual.

Se parte de consignas concretas, éstas serán lo suficientemente amplias para que el niño ponga en juego su iniciativa y creatividad.

Con 1º y 2º año se propone un ciclo de tres propuestas, cada uno de los subgrupos realizará una de ellas en cada encuentro.

Coordinación con el maestro: Luego del trabajo con los niños, será necesario un espacio de coordinación entre maestro y psicomotricista de manera de evaluar la actividad, intercambiar acerca de observaciones y apreciaciones sobre el proceso de los niños, planificar las próximas propuestas.

Periodicidad: En nivel 5 años, sustituyen una vez al mes la sesión en sala de psicomotricidad. Con 1º y 2º se realizan quincenalmente.

Registro de observaciones: Se cuenta con la presencia de observadores quienes tendrán como cometido realizar anotaciones dirigidas anteriormente y registros que luego serán devueltos al grupo de adultos participantes.

Evaluación: Al culminar el ciclo de pasaje de los 3 subgrupos de 1º y 2º por los talleres se realizará una puesta en común entre todos los participantes: niños, maestra, psicomotricista, ayudantes y estudiantes de psicomotricidad, con el objetivo de evaluar sobre las propuestas y recoger ideas, deseos, necesidades para las siguientes propuestas

Con los niños de 1º y 2º año luego de la evaluación se realiza en la siguiente semana una sesión en la sala de Psicomotricidad con el objetivo de observar e interactuar con ellos en este otro ámbito y también en respuesta a la demanda de los grupos de concurrir a la misma.

¿Cuáles son las actividades que preceden, preparan y facilitan el acceso a la escritura?,

¿Qué actividades vamos a proponerles a los niños en los talleres?

Se realizan actividades gráficas y de habilidad manual, partiendo de consignas concretas; éstas serán lo suficientemente amplias para que el niño ponga en juego su iniciativa y creatividad.

Destacamos recortado, picado, frotado, plegado, composiciones, puzzles, construcciones tridimensionales con diferentes materiales, ejercitaciones gráficas.

Valoramos las propuestas de exploración del espacio gráfico en amplias hojas, donde el niño investiga en forma no figurativa sus direcciones a través de bucles, arabescos, guirnaldas. Es muy beneficioso que esto se dé antes de la presentación de la letra cursiva, aunque también en la letra imprenta se da una combinación de trazos rectos y curvos.

Es importante considerar que las propuestas de actividades no difieren demasiado de las del maestro en su labor cotidiana con los niños, ya que en sí consisten en una selección de actividades reconocidas como facilitadoras en el desarrollo de la coordinación óculo-manual, estructuración perceptiva y fundamentalmente como mediadores por los cuales el niño puede expresarse, actuar, transformar, imaginar, crear individualmente y en cooperación con otros, desarrollar su autonomía. Por lo tanto, la propuesta de la actividad puede ser pensada y planteada con la iniciativa del psicomotricista o del maestro. Lo más interesante es la conjunción de miradas durante su realización y en el análisis posterior, de manera de acompañar al grupo y al niño en su proceso.

En la etapa de formación pensamos que probablemente la coordinación por parte del psicomotricista sea importante por asumir la responsabilidad en la selección, preparación, organización, observación, registro y evaluación, en coordinación con el maestro.

REFLEXIONES.

En el encuadre de la sala de psicomotricidad, el niño despliega todas sus posibilidades de expresión a través del movimiento, la utilización del espacio y los objetos con un modo particular y único que es lo que Aucouturier llama la expresividad motriz. El gesto cobra dimensión, llenando de significados conscientes e inconscientes la acción, el juego del niño. Es en estas edades en las que los mediadores no verbales de comunicación son muy utilizados, antes que lo sea la palabra estructurada.

Consideramos el abordaje corporal global en la sala de psicomotricidad como favorecedor de los procesos que sustentan el acto gráfico: disponibilidad para comunicarse, control postural, regulación tónica, representación mental, organización témporo-espacial, estructuración del esquema corporal.

El niño explora espontáneamente estos aspectos, en cada uno de los espacios: espacio sensorio-motor, del juego simbólico y de la distancia afectiva.

El taller de EGG permite la continuación de la experiencia en el espacio amplio de la sala, hacia nuevos espacios de exploración y de expresión en los que el gesto se precisa, se acota, en una actividad que lejos de ser impuesta, (pero a través de propuestas concretas), pretende acercar al niño a esta construcción, en un ambiente de respeto por su producción, de creatividad y cooperación.

La posibilidad del sujeto de decirse a través del gesto en el espacio amplio o recortado y también de decirse en el gesto que la mano le imprime al instrumento en la pintura, el dibujo con pincel, lápiz o la propia mano cargada de pintura; irá favoreciendo el acceso al campo de la escritura.

¿Cómo nos planteamos entonces, la educación del gesto gráfico?: Favoreciendo el desarrollo armónico de todos los aspectos que lo sustentan: aspectos motores, cognitivos y del orden afectivo.

Dice Daniel Calmels en «El cuerpo en la escritura»: «El cuerpo, mediador entre lo psíquico y lo orgánico, se construye y se revela en el gesto y en la actitud postural. Sobre la base del movimiento que el organismo *habilita*, se genera la *habilidad* de la mano, por la cual, entre otras cosas, el sujeto está *habilitado* para el aprendizaje y la comunicación».

Entonces, podemos establecer entre la propuesta de la sala de psicomotricidad y la de los talleres de Educación del gesto gráfico, relaciones de complementariedad o continuidad; éstos representan una manera de acompañar más profundamente al niño en la conquista que va del espacio de la construcción al espacio

gráfico; del simbolismo del dibujo a los signos de la escritura.

A su vez, podemos relacionar la historia del taller de grafomotricidad en el ámbito terapéutico a la historia de estos talleres de EGG. Ambos surgen a partir de la necesidad del psicomotricista de profundizar y continuar en un contexto más específico, los procesos que tienen su esencia en el movimiento y la acción del niño en el espacio total.

Pensando en esta instancia de los talleres de EGG en el proceso de formación del estudian-

te de psicomotricidad, sostenemos que constituyen una primera etapa que tendrá continuidad en el próximo año en el área Diagnóstico y Tratamiento, cuando se formarán en el abordaje de niños con alteraciones grafomotrices y perceptivo-motrices.

«Tras la mano que traza, está todo el gesto del brazo e incluso el gesto del cuerpo que expresa; hay ahí toda la emoción y todo el contenido afectivo de ese gesto global» (Lapierre y Aucouturier 1985).

TALLERES DE EDUCACION DEL GESTO GRÁFICO

Propuestas posibles a sugerir

PROPUESTA I

- A. Sobre una lámina que los niños trajeron se realiza un puzzle que ellos recortan, luego rearman y pegan sobre una hoja.
- B. Dependiendo de los tiempos de los cuales disponemos se les propone escribir debajo sobre la temática que observan en la lámina. Escritura sin pauta.

Objetivos:

- Descomposición y recomposición de un todo y sus partes
- Manejo de la tijera, adecuación de la prensión
- Colaboración y coordinación en el uso de ambas manos
- Coordinación óculo-manual
- Uso adecuado de materiales (organización, administración)
- Praxia constructiva
- Estimulación de la escritura espontánea sin pauta

PROPUESTA II

- A. Calcado con hoja transparente de un dibujo simple.
- B. Coloreado de la figura con colores o *drypens*.
- C. Picado del contorno de la figura original para luego superponerla a la producción que pintaron.

Objetivos:

- Prensión adecuada del instrumento
- Regulación tónico-muscular
- Control del movimiento gráfico
- Coordinación óculo-manual
- Gusto por la estética en la elección y combinación de colores
- Manejo de otros instrumentos: punzón

PROPUESTA III

- A. Modelado libre con plasticina
- B. Modelar bajo la consigna de un tema de interés del subgrupo.
- C. Armar un modelo único de todo el grupo con esa temática elegida

Objetivos:

- Manejo de material para el modelado con manos y dedos
- Regulación tónico muscular
- Coordinación óculo-manual
- Creatividad
- Cooperación, capacidad de escucha, negociación para el trabajo colectivo

PROPUESTA IV

- A. Construcción tridimensional con el siguiente material: espumaplast, mondadientes,
- B. Decorado del modelo con materiales de desecho: cables, telas, desechos naturales (ramas, hojas, etc.)

Objetivos:

- Utilización y organización del espacio tridimensional
- Manipulación de materiales de características diferentes para construir (rígidos y maleables)
- Desarrollo de la habilidad manual
- Manejo de distintos instrumentos para la construcción y decoración de los modelos
- Fomentar la creatividad y el gusto por la estética

PROPUESTA V

- A. Trazados con pincel y tintas de colores sobre hojas de gran tamaño en diferentes direcciones y luego en: horizontal de izquierda a derecha y vertical de arriba abajo.
- B. Creación libre sobre otra hoja.

Objetivos:

- Adecuación de la presión manual
- Adecuación de la postura frente al acto gráfico
- Regulación tónico-muscular
- Exploración espontánea y luego dirigida de las direcciones del espacio gráfico
- Coordinación óculo-manual
- Uso adecuado de materiales (organización, administración)
- Organización témporo-espacial del gesto gráfico
- Creatividad en la producción libre

PROPUESTA VI

A- Resolución de un laberinto.

B- Recorrido del camino con diferentes colores (*drypen*)

C- Recortado de la silueta y pegado sobre una superficie de color o estampada (revista, diario, etc)

Objetivos:

- Puesta en juego de la capacidad atencional
- Coordinación perceptivo-motriz
- Coordinación óculo-manual en: el recorrido, el recortado y el pegado

NOTAS:

- ¹ Convenio Educación Psicomotriz. Licenciatura de Psicomotricidad EUTM y ANEP. Trabajo inédito. Henig, Ingrid; Paolillo, Gabriela; Mila, Juan. Tercer Congreso de OMEP. Montevideo 1999.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Ajuriaguerra, J. de; Auzias, A. Denner, A. (1973). *La escritura del niño*. Barcelona: Laia.
- Calmels, D. (1998). *El cuerpo en la escritura*. Buenos Aires: D&B.
- Calmy, G. (1977). *La educación del gesto gráfico*. Barcelona: Fontanella.
- Gessell, A. (1983). *El niño de 1 a 5 años*. Barcelona: Paidós.
- Lapierre, A.; Aucouturier, B. (1985). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico-Médica. 2ª ed.
- Le Boulch, J. (1995). *El desarrollo psicomotor del niño de 0 a 5 años*. Barcelona: Paidós.
- Levin, E. (1995). *La infancia en escena*. Buenos Aires: Nueva Visión.

RESUMEN:

Los talleres de Educación del Gesto Gráfico constituyen una instancia interesante en la promoción de aspectos del desarrollo comprometidos en la realización gráfica, detección de dificultades a nivel perceptivo y grafomotriz y para la elaboración en conjunto con el maestro de estrategias de ayuda. Las autoras proponen esta metodología como complemento de la práctica psicomotriz educativa y ofrecen algunas ideas concretas para llevarla a cabo.

PALABRAS CLAVE:

Educación psicomotriz, grafomotricidad, gesto gráfico, prevención, apoyo.

ABSTRACT:

The workshops to Education of the Graphic Expression constitute an interesting instance in the promotion of aspects of the development committed in the graphic realization, detection of difficulties to perceptive level and of the graphic movement and for the elaboration together

with the teacher of support strategies. The authors propose this methodology like complement of the psychomotor educational practice and they offer some concrete ideas to carry out it.

KEYWORDS:

Psychomotor education, graphic movement, graphic expression, prevention, support.

DATOS DE LAS AUTORAS.

Ingrid Henig es psicomotricista y maestra, **Gabriela Paolillo** es psicomotricista. Ambas son Docentes del área Educación Psicomotriz de la Licenciatura de Psicomotricidad de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica, Facultad de Medicina, Universidad de la República, Montevideo (Uruguay).





Evaluación inicial en parvulario en Psicomotricidad de Integración.

Initial evaluation at kindergarten in Psychomotor Integration

Joaquín Serrabona, José Luis Muniáin, Rosa María Torrents, María Isabel Benítez

INTRODUCCIÓN.

Para tener un marco adecuado de interpretación del presente trabajo se requeriría previamente la exposición de toda la didáctica de la Psicomotricidad de Integración (PMI), y, antes, el recordatorio de su fundamentación teórica. Se da aquí un salto desde el punto de despegue, con la noción genérica de Psicomotricidad, que apareció en el número 55 de "Revista de Psicomotricidad" (1997), (carta de vuelo), hasta el aterrizaje en un aspecto didáctico concreto, como si no hubiera existido todo el vuelo: noción de Psicomotricidad de Integración, psicomotricidad y marco curricular, noción y práctica de la programación, temario, estructuración y secuenciación de contenidos y objetivos, sentido/descripción de las dimensiones de la persona que se contemplan/tratan sistemáticamente en lo motriz, (conativa, cognitiva, relacional, social, afectiva, fantasmática), metodología, todo lo relativo a las sesiones (descripción, tipos, elaboración creativa), evaluación, informes, etc.

Posados ya en tierra, se tocan en este artículo dos aspectos de la evaluación en psicomotricidad inicial en Parvulario: su planteamiento básico y alguno de sus resultados generales.

El trabajo se ha llevado a cabo en la escuela pública A. Bartra, con el soporte de la escuela S. Vinyals, situadas ambas en Terrassa (Barcelona). Y se redacta ya avanzado el curso, lo que permite observar la evolución (continuidad, ruptura, etc.) con lo observado en la evaluación inicial.

A.- PLANTEAMIENTO DE LA EVALUACIÓN INICIAL

1.- Sentido de la evaluación inicial.

1.1.- No se trata, ante todo, de evaluar al niño; de conocer su nivel; al menos en el sentido del Diseño Curricular, con cierto sesgo contable. Ni de establecer un aparte neto, frontera con la evaluación continua. No se fija una imagen. La sesión siguiente a la última de evaluación inicial es un paso más, no un salto diferenciador. Se trata, por tanto, de iniciar el proceso; de establecer la relación; de entablar el diálogo educativo entre el programa filogenético y ontogenético del niño y el programa técnico del educador. De adquirir una perspectiva y una praxis primera de esa relación y ese diálogo. Una visión general del grupo y de cada niño, y de lo que ellos ponen en juego; y del educador, de sí mismo: relación con el niño, reacciones personales, las conscientes y las que se intuyen más allá de la consciencia.

1.2.- La evaluación versa, ante todo, sobre lo positivo. El educador va a la captura del modelo; afectivo (su objeto es el crecimiento de quien actúa) y didáctico (busca el avance del grupo). Sin obviar los déficit. La evaluación es un safari en busca del modelo afectivo y didáctico. Es preciso superar la tendencia, todavía muy común, de revelar en la evaluación sólo en negativo la imagen del niño.

2.- Programa del niño/programa del educador.

Se intenta, ante todo, observar y evaluar la existencia y peculiaridad de ambos programas; de conseguir su integración. En la actividad espontánea, y en las respuestas a las propuestas del educador, el niño expresa su programa. Es importante presentar situaciones que fomenten el máximo de espontaneidad; el circuito, el montón de gomaespuma, los objeto del espacio de la construcción de Aucouturier, por ejemplo, satisfacen el deseo inmediato, pero limitan (casi imposibilitan) la espontaneidad infantil, por su fuerza inductora.

El educador aporta el conocimiento del programa filogenético que se cumplirá en el niño, y los estímulos para su consecución por él; y debe acercarse a las peculiaridades ontogénicas de cada niño. Aparte de ser sujeto de identificaciones constitutivas en la estructura de su personalidad. Por ello, previamente a la elaboración del plan educativo general y del proceso de evaluación en concreto, el educador se sumerge en el estudio del programa de humanización que la sociedad, como tal, le ha impuesto (temporalización filogenética de los rasgos evolutivos básicos), y de las peculiaridades de su sociedad: tipo y tempo de los procesos de socialización, aprendizajes etc. Y en la acción directa con el niño, descubre las peculiaridades evolutivas de cada niño (ontogénesis): tempo personal, tendencias, necesidades, deseos, exigencias de su proceso individual de humanización y de su socialización concreta. *Lo hace a través de:*

- estudio actualizado de la psicología evolutiva, ante todo en el libro del niño;
- acervo del conocimiento pedagógico teórico y práctico adquirido en cursos an-

teriores, que ha desembocado en la experiencia, el conocimiento real del proceder de un niño de tres-cinco años;

- el marco educativo: el currículum vigente en nuestra sociedad, sin retraerse ante posibles (inecesarias!) interpretaciones, ampliaciones etc. La Psicomotricidad tiene mucho que decir al diseño curricular vigente, pero no puede quedarse al margen, y ha de incorporar sus elementos positivos.

3.- Campo de la observación inicial (objeto material de la Psicomotricidad).

Es indispensable, al menos, señalar el índice de algunos contenidos/objetivos más generales de Psicomotricidad de Integración para encuadrar la evaluación psicomotriz en parvulario que aquí se presenta:

3.1.- Centrarse en la totalidad de la motricidad:

3.1.1.- *Tono:* proceso hacia el equilibrio tónico, hacia el continente osmótico; origen y resultado de toda la psicomotricidad. Se contempla todo elemento psicomotriz integrable en torno al tono:

- *posturas:* postura, posición, actitud;
- *gestualidad;* de diversos tipos;

Y todos los medios para trabajar estos aspectos:

- motricidad primitiva (balanceo, giro, voltereta, etc.);
- rupturas tónicas: caída libre, ser tirado/empujado/desequilibrado;
- gritos, ruidos, "sustos", etc;
- proximidad, contacto corporal;
- relajación (placer en el descanso);
- ritmo personal, y adaptado al ritmo exterior;
- respiración y movimiento del corazón (vivencia como poder y placer);
- etc.

3.1.2.- *Praxias:*

- *de dominio:* (requieren dominio motriz): patrones motrices básicos: primitivos (volteo, rastreo, gateo); marcha, carrera, salto; chutar/botar/lanzar;

- *de control*: (además de dominio, requieren mayor atención, esfuerzo): algunas formas de equilibrio; controles motrices, independencia segmentaria;
- *actividad espontánea*: la contemplada en el esquema del educador o la que el niño propone. No se trata sólo de metodología, sino de un modo de concebir la psicomotricidad.

Todo se trabaja mediante una *metodología dialogante*, no paidocéntrica ni magistocéntrica: alternancia de motricidad espontánea y motricidad propuesta.

3.2.- *La motricidad en su totalidad*, del tono a la praxia, *no es un medio para nada*; ni para adquirir conocimientos y dominio motriz (psicomotricidad cognitiva), ni para incidir en la relación o en la vida afectivo fantasmática (psicomotricidad afectiva). Todo se observa y se realiza en *la motricidad total*. La motricidad *es la realidad constitutiva, el campo, la materia de la Psicomotricidad: su objeto material*.

3.3.- En esa motricidad integral se contiene, se observa y se trabaja *la totalidad de la persona (objeto formal de la Psicomotricidad)*. La motricidad, así considerada, implica aspectos importantes de todas las dimensiones de la persona. En concreto, en este momento de su evolución, la PMI considera/trabaja, las dimensiones: conativa, cognitiva, relacional, social, afectiva y fantasmática; está en elaboración la dimensión ética.

- *Dimensión conativa*:
 - esfuerzo, persistencia, (acabar la acción), atención;
 - optar, elegir, según el propio deseo, en cada sesión;
 - aplazar el deseo, o no realizarlo, cuando proceda.
- *Dimensión cognitiva*:
 - cuerpo (conocimiento, conciencia);
 - nociones básicas; espacio temporales; otras;
 - ejes, lados, rincones, centro;
 - proyectar, inventar; crear;
 - actitud crítica;

- representar, ante todo verbalmente.

- *Dimensión relacional*:

- establecer el vínculo positivo: educador/niño, niño/educador, entre niños;
- calidad del vínculo: hacia la superación de la oposición/sumisión, hacia la pareja (alteridad);
- amistades;
- "novios";
- elegir compañero.

- *Dimensión social*:

- ocupar un lugar respetado en el grupo (no renunciar a él);
- autoafirmarse en el grupo (actuar ante él);
- solidarizarse, adaptarse;
- alternar el deseo e iniciativa (parejas, grupo);
- percibir al otro: salvar, ayudar, aplaudir, alegrarse con él;
- percibir/aceptar la norma.

- *Dimensión afectiva*:

- autoaprecio;
- seguridad;
- alegría;
- capacidad de disfrutar;
- equilibrio fusión/identidad, expresividad/contención;
- disfrutar, experimentar con el cuerpo ("sexualidad");
- agresividad como fuerza del yo; superar la agresión asocial;
- actitud positiva ante la dificultad o el fracaso;
- fragilidad, angustia, temores; alteraciones emocionales.

- *Dimensión fantasmática*:

- necesidades/deseos inconscientes (fusión/identidad);
- agresividad inconsciente: destruir, oponerse;
- posesividad inconsciente: al educador, niños, objetos;
- transferencia;
- identificaciones;
- proyecciones;

- omnipotencia;
 - crear, construir, dejar huella;
 - temores profundos: morir, perderse, abandono, ausencia, soledad, falta de alimento/de casa;
 - culpabilidad;
 - rasgos sádicos/masoquistas, neuróticos.
- *Dimensión ética* (en proyecto):
 - vivencia de lo que está bien/mal;
 - asumir consecuencias de las acciones;
 - vivir buenos sentimientos: ayuda, compasión, justicia;
 - tratar al otro como fin, no como medio;
 - colaborar en el trabajo grupal (solidaridad);
 - no hacer daño, no estropear objetos.
- + Hay un trabajo específico sobre la espontaneidad, seguridad, autonomía.

3.4.- La *competencia* resume el conjunto de datos de cada dimensión; competencia que, con frecuencia (no siempre), produce *placer*; y ambos, con frecuencia (no siempre), originan *seguridad*. Estos tres aspectos equiprincipales sintetizan la evaluación inicial del niño (y toda evaluación).

El análisis en cada dimensión produce acercamiento objetivo a la realidad; esta síntesis tripartita evita la dispersión del análisis.

3.5.- La evaluación del educador es paralela, y abarca a la totalidad de su acción de ayuda. *Al tipo de psicomotricidad*: si verdaderamente es de integración; a su metodología: si verdaderamente es *dialogante*, lejos del paidocentrismo y del magistocentrismo; a la *vivencia afectiva y relacional*: a la *vivencia fantasmática*: qué simboliza el niño para él. Sin análisis personal, el educador sabe que no llegará a la causa inconsciente real; pero los indicios afectivos, detectan, al menos, sus ámbitos fantasmáticos: qué tipo de niños le caen mal/bien, le atraen o repelen, le sacan de quicio o no ve; si el niño es blanco de su descarga agresiva, objeto de posesión,

complementación narcisista o sacudida al narcisismo, fuente de fragilización, etc. La evaluación inicial pone a prueba la totalidad de lo que es/hace el educador como protagonista del proceso de ayuda al desarrollo del niño.

3.6.- *La presencia interior* es una de las posibles imágenes de conjunto del proceso de liberación personal del educador; una síntesis madurativa de lo que es/hace el educador: cierta manera de percibirse como sujeto, entre el arrastre de los acontecimientos; cierta consciencia de habitar la casa propia, frente a los destierros interiores; cierta permanencia interior, tras sumirse en las arenas movilizadas del deseo/necesidad fluctuante; cierto hilo de seda que enlaza al sí mismo a través de las ausencias, largas ausencias, quizá; cierta vivencia no culpable de ser para sí; cierto anclaje sólido entre el ejército de temores, ante el más temible de todos ellos: el temor difuso; cierto regusto, a pesar de lo que sea, de ser como se es; cierta reviviscencia de la sensibilidad, narcotizada por ataraxias volitivistas; cierto encuentro con la compañía de uno mismo; cierta posibilidad de escuchar, de recibir, de dar; cierta sensibilidad para conectar, más allá de la facilidad/dificultad/imposibilidad de las formas sociales de relacionarse; cierta transformación del déficit, vivido sólo como sufrimiento, en testimonio, también, de la propia manera de ser, de la existencia propia; cierta posibilidad de disfrutar; en fin, cierta libertad de muchas colonizaciones interiores. Lo que queda cuando lo demás se ausenta o desvanece.

4.- Realización de la evaluación inicial.

4.1.- *No son sesiones diferentes* en cuanto a interés para los niños, anotaciones, etc. Pero sí implican una selección de contenidos/objetivos/actividades que abarque sistemáticamente componentes significativos de cada una de las dimensiones de la totalidad.

4.2.- *Número variable de sesiones*. Puede hacerse en una sesión (alguna noción, algún desplazamiento, un circuito, actividad con gomaespuma), en un acercamiento casi intuitivo. O en torno a tres sesiones. O en varias más, seis/siete. La PMI ha recorrido todo este

itinerario. Actualmente se hace en siete sesiones: un mes aproximadamente), lo que da más medios para tratar de evitar el peligro de caer en la concentración de objetivos/actividades, que dificulta la atención al programa del niño; conseguir mayor realismo en la observación; llegar a todos los niños del grupo (hay ausencias frecuentes); extender el horizonte de observaciones, lo que posibilita la expresión de zonas evolucionadas en niños con dificultades escolares (potencialidades), y puntos débiles en niños con éxito escolar permanente (límites); tener presentes las grandes variaciones posibles y frecuentes de rendimiento y actitud al comienzo de P.3. (Pre-escolar de 3 años); establecer una relación con vínculos afectivos y normativos suficientes.

4.3.- La séptima sesión viene a ser una evaluación de la evaluación. Una síntesis de lo presentado por el educador y lo realizado por el niño; una *integración de programas*. En un mes los cambios han sido muy notables, más en P.3, y hay que tratar de evitar la formación de una imagen fija sobre el niño ya en el momento de la evaluación inicial.

4.4.- En cada sesión participan el psicomotricista y el tutor. Éste realiza la observación y anotación sistemáticas, y actúa siempre que lo cree oportuno. Sin la presencia del tutor se perdería una gran cantidad de información; y no podrían realizarse ciertos contenidos/objetivos/actividades delicados de la Psicomotricidad de integración. Posibilita, sobre todo, la presencia de dos figuras de identificación en situaciones que entrañan vivencias afectivas profundas.

4.5.- P.3 requiere un tratamiento diferenciado, principalmente hasta Navidad (el curso empieza en septiembre), que no es posible considerar ahora. Recuérdense, al menos, tres aspectos elementales, peculiares de P.3, que no siempre se tienen suficientemente presentes: ambiente familiar, por la traslación directa que el niño tratará de realizar de los vínculos familiares a las relaciones escolares, en una fase constitutiva de estructuras emocionales básicas; edad (puede haber diferencias

entre niños de casi un año: ¡un tercio de su vida!, de cambios vertiginosos); asistencia previa a la escuela maternal.

4.6.- No es momento de hablar de la metodología; baste recordar, respecto a este aspecto, sólo un lema: preparar como relojero y realizar como versolari. Y enunciar sólo dos estrategias metodológicas: *preguntar/esperar*, y que en las actividades propuestas a todo el grupo, *cada niño pueda optar*, entre diversos grados de dificultad.

4.7.- Se presuponen las nociones básicas sobre la evaluación. Baste recordar un aspecto:

- que la evaluación verse ante todo *sobre el individuo*: en relación a sus posibilidades, a su punto de partida, etc.;
- que no olvide, al mismo tiempo, lo objetivo: nivel medio del grupo, contenidos curriculares. La imagen personal y grupal (y al autoaprecio, y el rendimiento) se van dibujando inconscientemente en torno al rendimiento objetivo;
- tratar de compaginar de lo subjetivo y lo objetivo en la atención, el trabajo y la evaluación.

5. - Objetivos concretos de la evaluación inicial:

- a. *Establecer el vínculo positivo educador-niño, niño-educador, niños entre sí.*
- b. *Descubrir/incorporar el programa del niño: qué hace en la actividad espontánea, cómo reacciona a las propuestas del educador.*
- c. *Poner a prueba el programa del educador, el tipo de psicomotricidad adoptada, la metodología etc. Qué le ha llamado la atención en las sesiones (qué le dicen los niños): qué modifica, qué incorpora, qué aprende en cuanto a intereses del niño, contenidos, metodología, etc.*
- d. Detectar los niños con dificultades y capacidades manifestadas en la motricidad

respecto a cualquiera de las dimensiones de su personalidad, y el tipo de esas dificultades y competencias.

- e. Descubrir a los niños que pasan desapercibidos.
- f. Especificar con interés especial las capacidades de niños con dificultades de diferente índole (imagen positiva de ellos y del grupo sobre ellos).
- g. Desvelar las limitaciones de los niños brillantes (adquisición de límites, y de recursos para superar la frustración).
- h. Vislumbrar el tipo de grupo.
- i. Discriminar los niveles medios del grupo en cada aspecto.
- j. Descubrir los niños o las situaciones que afectan al educador: simpatías, antipatías, niños que le irritan o compensan o prolongan; posibles sentimientos captativos o agresivos; situaciones que quizá no controla, o en las que tiene menos presencia interior; etc. Por otro lado, contemplar los recursos que posee, afectiva y relacionalmente, respecto a este grupo, y respecto a cada niño, sobre todo a los que le preocupan u olvida.

6.- Algunos defectos evaluativos a evitar.

- Dar prevalencia a la observación sobre la acción pedagógica. El educador nunca investiga desde fuera, sino actuando. No sólo no es independiente de la observación (característica que también ha reconocido la ciencia respecto a sus más estrictos procedimientos), sino que él mismo es parte esencial del proceso mismo a investigar en educación (no meramente como observador que manipula);
- Centrarse sólo en la dimensión objetiva a subjetiva de la evaluación;
- Superar el efecto edípico de la predicción (Rosenthal/Jacobson)¹: Edipo mata a su padre "porque" hubo la profecía; lo que el maestro espera del niño tiende a

convertirse en comportamiento del mismo;

- Superar la imagen fija del rendimiento del niño (estereotipia);
- Superar el efecto que un factor, positivo o negativo, trasmite al conjunto de la persona (efecto de halo).

B.- RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN INICIAL.

1.- Aspectos generales:

- a. No se pretende, en este artículo, un recuento cuantitativo, aunque no se desdeña indicar el "tamaño" de lo que ha acontecido. Ante todo se refleja cómo el niño se ha manifestado, en su expresividad tónico/pósturo/gestual, y en lo que hace y dice (praxias), expresión de su totalidad en cada una de sus dimensiones. De modo espontáneo o ante la propuesta del educador. Por lo tanto, se intenta *captar/realizar su programa ontogenético*. Y paralelamente, indicar el *programa técnico y afectivo del educador*, y su interacción con el programa del niño.
- b. No parece acertado desdeñar lo cuantitativo. En realidad, su diferencia de lo cualitativo, es, al menos en el último grado de cantidad, meramente mental. Un grado más en la exposición a situaciones de fracaso, de temor, en el salto de altura, etc., puede rebasar la capacidad actual del niño, y provocar el efecto opuesto al deseado. Por ello, conviene tener puntos de referencia cuantitativos sobre la capacidad del grupo (y de cada niño) respecto a cada uno de los objetivos/actividades propuestos. Similar reflexión sería indicada en referencia a todas las antinomias psicomotrices y pedagógicas en general: motricidad de control/motricidad tónica, placer de dominio motriz/placer motriz primitivo, síntoma/causa, etc. Además de convertirse en un momento dado en cualitativo, lo cuantitativo se transforma en relación, ascendencia en el grupo, aprecio, segu-

- ridad, vivencia imaginaria de poder, esfuerzo, etc.
- c. Tampoco se intenta reflejar la totalidad de los resultados de la evaluación, sino algunos aspectos significativos, principalmente en cuanto a la peculiaridad de la PMI.
 - d. No se parte de cero, sino de una manera de hacer psicomotricidad muy experimentada y reflexionada. Pero se tiene la actitud sincera de ponerla a prueba. Los resultados de la evaluación han confirmado, en general, los elementos diferenciadores; sí que aparecen modulaciones en los mismos; y elementos nuevos o a profundizar. Los elementos básicos, diferenciadores de la PMI se señalan con doble asterisco. Los que han surgido, se han variado, profundizado, etc., en esta evaluación, se incluyen el los diversos apartados. Los más significativos se señalan con una cruz.
 - e. Es una visión de conjunto de todo el ciclo (P.3-P.5).
 - f. Conviene no olvidar la relatividad de los resultados: los resultados parciales, dependen de la intensidad con que se han trabajado. En PMI se intenta un equilibrio en esa intensidad de trabajo entre los diversos tipos de objetivos.
 - g. Variabilidad: la estabilidad en el rendimiento es inversamente proporcional a la edad. La hora del día, qué ha ocurrido antes, proximidad a fechas del calendario, meteorología, etc., pueden modificar los resultados. La primera actuación en cualquier actividad motriz ha sido de nivel muy inferior a las siguientes; se ha tenido en cuenta como signo afectivo únicamente.
 - h. Saltos evolutivos: fenómeno común, más perceptible en niños con dificultades considerables. En esta evaluación ha sido llamativa la evolución de Ag. (P.4). Hasta el presente, su expresividad y producciones eran fijas: bloqueo gestual, inhibición llamativa, nivel general muy inferior a sus compañeros de rendimiento bajo, lloro al correr, carencia de habla, etc. Su proceso de cambio, se ha iniciado con fuerza en la evaluación inicial y profundizado a lo largo del curso. En cuanto a las etapas seguidas posteriormente, la secuencia ha sido parecida a la de otros niños con características similares: experiencias continuadas de éxitos ante el grupo en un área, espera activa y afectiva del educador, cambio inicial de gestualidad (leve sonrisa), mejoría generalizada en motricidad de dominio (en la 7ª sesión se manifiesta ágil, más que muchos compañeros); paulatinamente, amplía el espacio de acción (rueda rápidamente por el suelo a lo largo de toda la sala), se lanza de costado, etc.; mejora en otras áreas (en concreto, pronunció una palabra en la representación, ya en la evaluación inicial); extralimita aspectos de su gestualidad (indicios de payasadas familiares); desea hablar en la representación, y lo hace, aunque no fuera fácil entenderle. Recupera así, para la escuela, su desinhibición y un principio de cierto despotismo, que sin ambages se manifestaban en sus relaciones familiares; aspecto que no fue difícil modular.
 - i. Se han trabajado objetivos de dificultad real en las diversas dimensiones de la persona. Presentados como tales. Aunque superables. Los objetivos más delicados (los fantasmáticos, algunos relacionales, sociales, etc.) se han trabajado partiendo siempre de niveles superables para todos los niños.
 - j. La impronta del tutor, que participa siempre en las sesiones, ha dado al grupo sus peculiaridades personales sobre una u otra de las dimensiones de la persona del niño y del grupo como tal.
 - k. Llama la atención lo evolucionadas que están las estructuras psicológicas, sobre todo en P.5, pero ya desde P.3. La idiosincrasia de cada niño, está en gran parte constituida. Incluso, tras más de veinte años de trabajo con estas edades, se

observa que ciertos aspectos básicos de la idiosincrasia de cada niño, permanecen. Por ejemplo, excepto en aspectos coyunturales más variables, hay zonas de sufrimiento, que, con el correr del parvulario, se alivian, gracias a recursos balsámicos que se van adquiriendo, se aprende a convivir con ellas, puede que se transformen o desplacen; pero perduran las zonas laceradas. Otro caso. Las modalidades de constituirse como centro: como fuerza centrípeta a la que todo se supedita, caracterizada por el dominio, la identidad, en cuyo vértice, se lanzan personas, situaciones, relaciones, sin especial contemplación; o el centro como fuerza centrífuga, que se constituye mirando hacia el otro, que no puede olvidar la consecuencia de la propia acción; que impide al niño "chivar", delatar, abusar, olvidar la gratitud. Ambos modos de ser para sí, de actuar espontáneamente, de realizarse (de ser egoístas de egoísmo esencial), están prefiguradas desde la entrada en parvulario.

2.- Programa del niño (lo que expresan, hacen y dicen).

2.1.- Motricidad:

- a. ****La fluencia tónica:** ha habido una mayoría de niños que no presentan altibajos tónicos drásticos; que han manifestado capacidad de iniciar y terminar el movimiento, contener/afirmar la postura y el gesto. Esto, y no tanto la hiper o hipotonía es lo que interesa aclarar con la evaluación. Han disfrutado pronto con la relajación por intervalos de tiempo largos (ha llamado la atención a observadores externos). El niño necesita pausas de tranquilidad tónica. También disfruta con actividades rítmicas y respiratorias. No es momento de exponer su didáctica.
- b. ****El niño ha buscado/expresado placer de dominio y control motriz:** cada avance, en cualquiera de los aspectos motrices, ha producido un esponjamien-

to, una afirmación, una alegría en la que estaba implicado esfuerzo para hacer cosas difíciles (dimensión conativa), la afectividad (seguridad, autoaprecio), el conocimiento espacial, el estatus social (estima del grupo), el mundo imaginario/fantasmático (poder/omnipotencia). ¿Por qué se olvida el pensamiento nítido de Freud? : "vemos con suficiente claridad que todo juego infantil se halla bajo la influencia del deseo dominante en esta edad: El de ser grandes y poder hacer lo que los *mayores*" (Freud, 1920). No percibir esto, concebirlo y denominarlo aspecto instrumental, es adultocentrismo, magistocentrismo (imponer a la realidad del niño el pensamiento del maestro). En otro aspecto, ha habido niños con dificultades motrices que se han centrado, en las actividades espontáneas, en realizar actividades de dominio motriz, como preveía la práctica psicomotriz de Aucouturier; pero no menos de entre ellos, la han eludido por completo. La espontaneidad no es la panacea, tampoco en este sentido.

- c. Se requiere una programación sistemática en el ámbito de la psicomotricidad que vaya más allá del deseo inmediato del niño y de la mera espontaneidad; que ponga ante el niño el ámbito de desarrollo próximo; que abarque la totalidad de los aspectos de la motricidad, y en ella, todas las dimensiones de la persona. En circunstancias apropiadas, el desarrollo motriz hasta los dos años puede realizarse espontáneamente, sin ayuda exterior. En la década de los sesenta y siguientes, estudios serios cuestionan esta tesis respecto al desarrollo motor a partir de los dos años (Denis 1960, Havelson 1966, Singer 1969, Cooper/Glasssow 1972, Arnheim/Sinclair 1975). Es la edad crítica de aprendizajes motores básicos; "los patrones de movimiento de los primeros años yo no se consideran mero producto de un reloj biológico" (Clenaghan/Gallahue, 1985,14). Un grupo de niños de cada curso presenta el "síndrome del niño tor-

- pe" (Arnheim/Sinclair); un 8-10 % (Cratty); su tratamiento conviene que se realice en su grupo natural. Para todo niño, un aprendizaje motor supone la liberación cerebral para otro tipo de aprendizajes ("exclusiones cerebrales", Schrager, Fonseca). Y principalmente: la motricidad es portadora de totalidad; expresión privilegiada de la valía y del progreso personal, y mercancía de trueque para conseguir el afecto del educador, de que hablaba Freud (Freud, 1911, 635 Alt.).
- d. Es, pues, importante realizar actividades *difíciles* (aunque superables), y de presentarlas como tales: Dificultades motrices superables, angustia superable, temor objetivo pero superable etc. También llama la atención el interés y el esfuerzo con que se enfrentan a esas dificultades, sea por la actividad misma, como por su duración, etc. El educador siente deseo de interrumpir, por ejemplo, la carrera, por parecerle demasiado prolongada; por fin, lo hace, pero no por el deseo del niño.
- e. **El niño ha buscado, paso a paso, el dominio motriz, y en él, el desarrollo conativo, cognitivo, relacional, social, afectivo y fantasmático. Es un niño *tendido a conquistar la totalidad*, superando la *globalidad*. Las consecuencias de esta observación son fundamentales. Al menos, quede un enunciado: partir de la globalidad para superarla. Aferrarse a la globalidad es adultocentrismo; poner palos en la rueda de la evolución.
- f. ***Partir del deseo del niño o del proyecto del educador*, de la alternancia flexible entre deseo y proyecto (metodología dialogante), no ha disminuido la participación, el interés, la creatividad del niño; más bien los han incrementado. Abre ventanas a la creatividad; despliega ante el niño el campo de desarrollo próximo, al que por definición, no podría acceder en el momento actual (Vigotsky). Partir del deseo del niño (metodología paidocéntrica) o del proyecto del educador (metodología magistocéntrica), de modo disyuntivo, fracturan las necesidades del niño (imitar e inventar). Partir siempre del deseo del niño, de su iniciativa (Lapierre y Aucouturier), produce, en educación, satisfacción inmediata, no más espontaneidad. La metodología monocorde (sólo de ida o de vuelta), supone limitar las posibilidades metodológicas, y es adultocéntrica y magistocéntrica.
- g. **El niño *ha buscado el placer motriz inmediato, primitivo*; espontáneo: caídas, giros, patrones motrices primitivos; situaciones de fusión, regresión; satisfacer pulsiones sexuales, agresivas. No querer verlo, no ofrecer marcos en los que se expresen/trabajen estos aspectos, es reducir la psicomotricidad a cognitismo, volitivismo; fracturar la persona del niño; adultocentrismo y magistocentrismo. Lo dicho en apartados anteriores no mengua la importancia del placer motriz primitivo y espontáneo. El problema está en la disyuntiva entre uno y otro; en no trabajarlos con importancia equiprincipal.
- h. *Cada niño ha demostrado creatividad* ante los problemas que propone el educador o que surgen de la actividad espontánea. La creatividad es inevitable para cada niño, para cada ser humano. También la imitación, proceso básico en parvulario, es necesariamente creativa; sólo el sujeto puede desarrollarla, y siempre lo hace a su manera.
- i. ***Cada niño se ha constituido como sujeto*: en cualquier dimensión, cada niño se ha constituido en centro de todo su medio: personas, situaciones, objetos, espacios... Cada uno ha manifestado estrategias propias, o vividas idiosincrásicamente: el muy dotado o el de desarrollo lento o de recursos limitados: o el abúlico y pasivo. Es un privilegio para el educador observar, participar y ser sujeto constituyente de la construcción de estructuras psicológicas de los niños de esta edad; y un pasmo, la consistencia

de la dimensión filosófica de ser en sí y para sí (no en sentido sartreano) de cada niño².

2.2.- Dimensiones de la persona.

Se omite la exposición detallada de lo surgido en cada dimensión. Únicamente se anota algún aspecto, porque modifica las previsiones, conceptos, actuaciones, etc., del educador o por su importancia en cuanto a la peculiaridad de la PMI.

- Llama la atención *la diafanidad de la expresividad* tónico/pósturo/gestual del niño. Pero la evaluación ha puesto de manifiesto la otra cara de esta expresividad.
- + *Las trampas tónico/pósturo/gestuales*: C. es un niño llamativamente hipotónico: postura caída, gesto de "pescaíto frito" con su boca abierta e inmóvil, con la frase pegada al labio: "estoy cansado". Aunque esté claro que hipotonía no es miedo ni inseguridad; que lo que importa es la fluencia tónica armónica y la capacidad de interrumpir y poner en marcha esa fluencia, sea cual fuera su intensidad, daba la impresión de que C. no tenía coraje para enfrentarse a situaciones de oposición, persecución, etc. Tras dos o tres sesiones, ha sido el niño que primero ha dado la cara en los juegos de persecución.
- La importancia del movimiento intenso, espontáneo o incentivado por el educador, ha posibilitado vivencias de poder, aprendizajes motores que han liberado aparato psíquico para otros aprendizajes, facilitado la relación, difuminado temores y dificultades personales, y ha puesto bridas al fantasma. En una palabra: *ha afectado a la totalidad*.
- La experimentación, por ejemplo, de la dificultad en inhibir un miembro de lo que hace el otro (*independencia segmentaria*), presentada como juego ("¿no quiere obedecer la mano?", "¿Es un poco tonta?"), aparte de provocar asombro, ha originado interés, esfuerzo, compli-

dad, y un gran placer y seguridad cuando se ha conseguido el objetivo. (Importancia y placer del control motor).

- Respecto a la dimensión *conativa*, es raro el niño "cansado" (tres niños entre 200). En cambio llama la atención la rapidez con que han conseguido atenerse a las normas (aun en P.3), que en PMI son claras y exigentes; la persistencia en el esfuerzo; el deseo de hacer cosas difíciles. La olvidada/denostada voluntad (llámese como se le llame: motivación, capacidad de esfuerzo, etc.), junto con la energía pulsional sublimada, es el motor que impulsa el proceso de crecimiento, de hacerse "grande"; para superar la considerable dificultad que han manifestado, con notable frecuencia, para elegir o decidirse (se han presentado situaciones para hacerlo en cada sesión), para aplazar el deseo, para actuar autónomamente, etc.
- Se ha percibido con fuerza el deseo de *conocer*; es una necesidad (instinto de conocer); el cuerpo, el espacio, los objetos, las personas, colores; seriaciones, ordenaciones, construcciones, etc. Los conocimientos escolares son constitucionales, en modo alguno instrumentales (adultocentrismo). La representación verbal ha ido creciendo en importancia, también tras esta evaluación. Requeriría un estudio propio. El afán de conocer es tan fuerte y espontáneo que justifica su calificación como pulsión cognitiva. Es real la autonomía primaria cognitiva (Hartman); la curiosidad inagotable; y, en consecuencia, la existencia de un intenso placer cognitivo. Esto puede explicar el interés del niño por crear, el éxito de la praxis creativa (planteamiento masivo de preguntas, uso de la broma crítica, la introducción precoz del término invento y de colocarse en cada sesión en posición de inventar, etc. Trabajar las nociones implícitas en las acciones ha resultado interesante para el niño; ha provocado aprendizajes funcio-

- nales, y más rápidos (a pesar de la mayor lentitud inicial;
- La mayoría de los niños ha estado dispuesto a *realizar cualquier renuncia* a cambio del afecto del educador, de la *relación*. En cuanto a los otros niños, el amigo, su posesión, o su sintonía, se ha manifestado básico para muchos (más, para los niños con menor rendimiento). Han aparecido varios "enamoramientos". Se da el caso de una relación triangular (un niño y dos niñas) en la que ante el triunfo de la niña intrusa, la otra niña ha disminuido el rendimiento, vive triste, falta a la escuela. El trabajo sobre diversas dimensiones ha establecido un *vínculo* de raíz múltiple. La calidad del vínculo, dependiente ante todo de la textura personal, encuentra así vías facilitadoras.
 - Otro tanto puede decirse de la *incorporación al grupo* (pulsión social), de los modos de estar y no estar en el grupo. ¡Y cuánto sufrimiento el vivido por muchos niños al tener que actuar ante el grupo! (se ha realizado en cada sesión). La evaluación ha reconfirmado la importancia educativa del grupo acogedor y activo, y de la acción ante el grupo. Es un aspecto de actuación preferente en la PMI.
 - *La afectividad*. Se ha expresado una afectividad intensa, centrada en el ahora, apremiante. Ambivalente: querer/odiar al educador; fusionarse y ser autónomo, etc. Inseguridad: tan lacerante para muchos niños; inseguridad *masiva*, de la niña de P.3 que reacciona con un "yo no sabo" ante toda propuesta de la tutora, que requiere su presencia a la espalda para poner iniciar/continuar una tarea, que viene a ella con la queja: "X. no me quiere", cuando su única amiga se cansa de ella. La tutora, que estrena su profesión con gran ilusión y no pocas capacidades, se siente afectada. La inseguridad específica, por ejemplo, el miedo a actuar ante el grupo, que la PMI trabaja sistemáticamente; la inseguridad difusa. Los miedos: tan comunes y variados. Se han expresado también alegrías intensas; fibras sensibles para la compasión, la empatía con el que llora, la tendencia/casi necesidad de ayudar; toda una paleta de buenos sentimientos con la que dibujar el rostro atractivo de un niño. Por otro lado, la gama casi completa de indiferencias, crueldades, pulsiones hedónicas y agresivas urgentes, etc. Al mismo tiempo, todo este complejo mundo afectivo infantil es relativamente diáfano. Es una realidad el niño "malo" y "sufriente" de Freud; como el niño bueno y feliz. Todo ello en cada niño; *integrado*. Las polarizaciones radicales distorsionan, en general, la realidad, aparte de las dosificaciones diferentes existentes en cada niño. El acceso a la seguridad, al placer y a la alegría, básicas, han progresado durante la evaluación (llamativamente en P.3).
 - ****Mundo imaginario-fantasmático**: al preguntar qué hay en una caja grande cerrada, o en un armario, con un mínimo tono misterioso de voz, ha surgido a borbotones el mundo imaginario y fantasmático; y en las actividades de oposición, persecución, destrucción, provocación; o en las puramente motrices, de dominio o control (no sólo en las tónicas), propuestas o espontáneas. Y en cada momento de la sesión: el niño ha expresado necesidades, temores, deseos de raíz inconsciente (fusión, identidad, carencia, pérdida, muerte, poder/omnipotencia, etc.); puede constatarse en el apartado siguiente. Ha habido algunos niños con expresiones claras de culpabilidad e hiperresponsabilidad. La aportación de Lapierre y Aucouturier relativa a la existencia y a la escucha del mundo imaginario y fantasmático es fundamental, deuda impagable para el educador.
 - + No conviene presuponer el contenido del mundo imaginario del niño. Una niña lleva el aro como una mochila; muchos niños suelen decir que llevan en ella la

comida, objetos etc., sin más. R, (niña de P.5) dice: "llevo un bocata, alas, y un reloj para la misión imposible". Se trata de un caso anecdótico. Pero no lo sería si lo que el psicomotricista presupusiera fuese una etiología, una conexión síntoma/causa inconsciente.

2.3.- Temas del niño aparecidos en la evaluación:

a. *La Casa*: es un tema central que requiere un estudio propio.

- *Casa/edificio*: ámbito de seguridad; seguridad de subsistencia: comida, cobijo (frío, lluvia, ladrones...). Fuera está el frío, el lobo, el ladrón.
- *Casa interior (afectiva)*: presencia de la familia, principalmente la madre. Garantiza la alimentación, la seguridad del edificio. Buscar a la mamá, salvar a la mamá, llevarla al cielo; como mamá: casarse, tener hijos, sufrir con los rivales afectivos, separarse. A veces hay formulaciones descarnadas contra la mamá; o quejas (porque pega, o no está, etc.);
- *La casa/edificio* es signo y símbolo de la *casa interior*. Hay testimonios estremecedores: "estaba sola; llamé a mamá, y no quiso venir; llamé a papá, y no quiso venir". "¿Por qué?" "Porque estaban juntos muy bien"... "Y después se hundió la casa: y me morí"... "me morí para siempre". Hay casas vacías, que, en realidad, no existen; porque los niños, no han recibido afecto, o porque el niño no ha sido capaz de percibirlo. "Estaba solito/a", "no me quería/n", "no venía nadie a verme", "no encontraba ninguna casa", son vivencias y formulaciones frecuentes y sentidas;
- *Punto de partida y llegada*: se sale de la casa para visitar casas de amigos, para vivir la vida. Muchos

tornan; otros, dicen que se van para siempre. Perderse, estar perdido, (no tener casa), es tema frecuente.

- *Casa/prisión*: escaparse, es el motivo más común de la salida de casa, con frecuencia bajo la figura de perro o gato; en ocasiones, se especifica: para ser libre; para pasar aventuras, para robar (no es infrecuente), para hacer todo tipo de travesuras (lo dicen literalmente). Escaparse es la autonomía, el crecimiento, que permiten la transgresión, la exploración, la aventura. En ocasiones, se trata de una casa que no tiene puertas ni ventanas, de la que no se puede salir.
- b. Presencia continua de *la muerte*: me mató, me morí; seguida, generalmente de la *resurrección*. La formulación más común de la muerte es, con muchas diferencia, la devoración. En un P.3 ha aparecido el juego de la muerte en la segunda sesión; en los demás P.3, a lo largo de la evaluación.
- c. "*Sexualidad*"; se diversifica en varios apartados:
 - Origen de la vida: tener un bebé en la panza (verbalización común en niñas, y realización esporádica de niños en juegos simbólicos), estar embarazada u otros sinónimos; hacer un agujero y sacar al bebé por allí;
 - El matrimonio: casarse; luna de miel; tener hijos; irse con otro (quienes hablan de este tema son niñas, preferentemente, incluso cuando se han identificado con el varón), separarse; descripciones chispeantes de lo feísimas que son las mujeres con las que se ha ido el marido; tener varias mujeres o maridos... (más común en niñas); noviazgos;

- Curiosidad/placer en descubrir el cuerpo, en mirarlo, exhibirlo; inyecciones (a veces en el ano), masajes, etc. (todo ello en el juego de médicos o el hospital);
- Verbalmente, aparecen con frecuencia términos sexuales. En general, con la "gracia", "malicia", con que hablan los adultos sobre este tema. En otras ocasiones, metidos en su mundo, los pronuncian con plena naturalidad. Dos niñas describían vivazmente lo fea que era la mujer con la que se había ido el marido de una de ellas (ojos torcidos, etc.); X. (un niño), les pregunta: "¿y se le veía la vulva?". Responden que no (todo con plena naturalidad en ellos y en todo el grupo).

d.- *Agresividad:*

- Matar: al malo, bajo diferentes formas; matar al educador, y tirarlo a la papelera (de las actividades más placenteras para el niño); a otros niños; en ocasiones, formulaciones poco comunes: matar al hijo porque tenía una novia. La forma más común de matar, con mucha diferencia, es devorar, comer.
- Con frecuencia se justifican transgresiones a las normas, tanto a las dadas por el educador como a las internas del juego entre los niños, amparados en que se es un animal furioso, un bebé, etc.;
- Ser matado: ser comido/devorado, es su expresión más frecuente;
- Ser perseguido, capturado, hecho prisionero;
- Luchar; oponerse; a los malos, al educador; liberarse;
- Defenderse: con diferentes objetos y procedimientos; con diverso tipo de objetos (palo, pistola, escopeta, ingenios de la TV); mediante golpes, patadas, la mera palabra ("vete, vete"); escondiéndose (ponerse detrás, en cuevas, haciéndose invisible); mediante magia de diversos tipos; con jerga televisiva (cortar la cabeza al rayo); no ver al "lobo" supone para algunos niños no ser visto por el lobo;
- En los juegos de persecución al educador (de ida y vuelta: educador/niño), las actitudes son muy diversas: persiguen; atacan al educador, físicamente (sin golpear) o con el objeto con el que se trabaja (objetos blandos); algunos atacan físicamente (lo que no se admite); se esconden; desde allí gritan, se enfadan, amenazan, o se callan o sólo expresan temor; se disculpan; suplican, al iniciar el juego o dentro de la casa, dan el objeto por el que se pelea para aplacar al malo; dan obsequios, u ofrecen verbalmente la amistad para conquistar al que ataca; en algunos casos (en la fase inicial de P.3), no reaccionan, y quedan a merced del "malo", alguno por no captar el simbolismo, otros, por falta de recursos);
- Agresividad asocial: formas comunes: pegar, arañar, empujar; esporádicamente, también morder. Tras la fase inicial de P.3, apenas ha habido agresiones;
- Agresiones verbales. Tiene un reflejo vivo en la representación verbal; no ya como delación ("chivar"). A veces se expresa una pena, molestia, etc. vivas de la agresión sufrida. El agresor y el grupo sienten esa carga afectiva. Para el agresor, esa vivencia le resulta mucho más efectiva que cualquier reconvencción del educador; en ocasiones, apenas le es soportable.

- Envidia/celos: "cómele a esa", decía la niña al educador respecto a su rival.
 - e. *La alimentación*, otro instinto básico de conservación que aparece con fuerza insospechada, y en general poco resaltada en la bibliografía. Comer, beber; hambre, sed; no ha habido juego simbólico sin que no apreciaran estas realidades³.
 - f.- *Valores vitales*:
 - juegos de vivir/morir/resucitar: muy comunes; morir en la cama, de infarto, etc. (cultura de la muerte sin tanatorio);
 - juegos de estar enfermo, herido; de curar (doctor/doctora: se ha superado el binomio médico/enfermera);
 - importancia básica ya indicada de la comida y la bebida; de la salud, las heridas, estar enfermo/curarse. Asociado también a los juegos de médicos, ambulancia, todo tipo de ayuda y compasión;
 - curar: intervenciones médicas, técnicas de reanimación (hacer el boca a boca), inyecciones, jarabes, poderes, magia.
- Los valores vitales han ocupado un lugar central en las vivencias/intereses de la evaluación. Convendría recordar a autores que lo resaltan, como Decroly.
- 2.4.- Otros aspectos:**
- a. *Identificaciones*: ser poderoso, ser adulto:
 - Con la madre: teniendo/cuidando a hijos; buscando a mamá, salvándola, volver con ella (en alguna ocasión, llevarla la cielo); con el padre (menos frecuente: generalmente está trabajando); con el hijo (se precisa si es mayor, pequeño o mediano); con el bebé, muy frecuente, o gatito: es centro de afecto, y goza de impunidad); con frecuencia el niño se identifica con la madre o la esposa, y la niña, con el padre o marido; en ocasiones, con el educador/a (más en el dibujo que se hace tras la sesión en su clase). En la tercera sesión una niña (muy vivaz, con temor a la persecución etc.) dijo al psicomotricista: "tú eres mi serpiente buena" (varios jugaban a serpientes con cuerdas);
 - Con el agresor: se apodera así de su poder, que puede utilizar contra los demás, incluso contra quien detenía antes el poder maléfico. Esta identificación puede "justificar" una conducta asocial;
 - Con personajes imaginarios: de cuentos clásicos, TV, cine, etc.;
 - Con los malos (con mucha más frecuencia que con los buenos): el lobo, monstruo, etc.; el ladrón, el policía malo (casi universalmente, el policía es malo);
 - Con animales (lo más frecuente): grandes, pequeños; buenos, malos; fuertes, frágiles;
 - Transformarse: muy frecuente; transformarse en otro personaje imaginario o real a lo largo del juego o de la narración del mismo; llamarse de modo diferente; ser otra persona; transformarse en lo contrario al simbolismo natural del personaje (lobo bueno: transformarse y transformar el personaje).
 - Duplicaciones: era dos señoras en una falda.
 - b. *Temores*:
 - Del mundo imaginario/fantasmático: mundo riquísimo expresado en las sesiones, que requiere un estudio detallado;
 - A lo extramental (mejor llamarlo así que mundo real, dada la unidad infantil de la dicotomía que el adulto realiza entre lo imaginario y lo real);

- A perder valores vitales: muerte, enfermedades, heridas; a perder o no tener bienes imprescindibles para la conservación de esos valores vitales: casa, comida;
 - A la muerte: los juegos que hacen referencia a la muerte han sido comunes. El juego de las momias (P.5), por ejemplo, refleja una tipología infantil. Los que quieren se tumban en el suelo y se envuelven o tapan con telas (la mayoría); a su modo: a sí mismos o entre ellos; alguno llama la atención por su inmovilidad prolongada, por el cubrimiento abundante de telas; seis niños no se tapan; cuatro de ellos, van destapando a los que estaban más inmóviles "para ver si estaban bien", "para ver si respiraban"; un niño proyecta su temor a otro (que no lo tenía): "X. era el padre, y no se murió. No le gustaban las momias, ni estar muerto, ni matar";
 - De aspectos relacionales profundos: temor a la pérdida de la fusión; a perder el afecto de la madre, del padre; a las separaciones; a perder, o no poseer sus símbolos básicos: la casa, la comida; a estar solo; a perderse; a perder el amigo; a no poder conquistarlo; a no conquistar el aprecio del educador; a la captatividad, sofocamiento, opresión, autoritarismo;
 - A lo que impide el crecimiento o el deseo: poder/autoridad de los padres, educadores etc.; sometimiento, normas, disciplina, condiciones; captatividad de los adultos significativos. O lo opuesto: temor a crecer (mucho menos frecuente, pero en ocasiones expresado con viveza);
 - Del mundo extramental: a diversas actividades motrices (por ejemplo, a correr en grupo (agitación, ruido etc.), en P.3: en algún caso, por más tiempo, hasta en P.5; a los ruidos, a gritar, a oír gritos; al contacto corporal; a quitarse la ropa; a la proximidad; a la mirada; al amago de golpe; a ser aplastado; al peso del otro; a bailar; a pintarse/mancharse, echarse en el suelo; a la oscuridad; a actuar ante el grupo; a perder al amigo; a todo tipo de agresión;
 - Temores inducidos (en su forma) por la TV: programas infantiles, películas de terror, catástrofes naturales (inundación, tormenta, terremoto);
 - Temor difuso, generalizado, el más agudo de los temores, perceptible, siempre, en varios niños de cada grupo; correspondiente, quizá, a una vivencia inconsciente concreta, o a la pérdida del paraíso primitivo infantil, la posesión plena del objeto total de deseo, la madre; a la imposibilidad de conseguir el deseo total, el placer total, desde el momento en que la mente lo imagina; o a cualquier otra causa.
- c. *Proyecciones:*
- Han sido frecuentes. "Te vamos a dejar solo", dice un niño al salir de la sala; y ya fuera, otro añade: "ahora llorará". La niña agobiada porque tapaban a un compañero tumbado con telas (lo destapaba de tanto en tanto), en la representación verbal dice: "no le gustaba (al niño) que le taparan".
- d. *Alteraciones o deficiencias o peculiaridades evolutivas emocionales:*
- Chupar el dedo u otros objetos; morderse la uñas, rabieta, cabezonadas, oposicionismo; vómitos y descontrol de esfínteres (algún niño de P.3 al ingresar en la escuela);
 - Estereotipias; tics (abundantes);
 - Tristeza persistente;
 - *Negación de la realidad relacional:* S., niño de P.4, con dificultades afectivas considerables, que durante la actividad espontánea (en torno a 20 minutos) ha mantenido una relación in-

tensa y placentera con su tutora, niega en la representación verbal que lo haya pasado bien con ella, incluso que haya jugado con ella;

- *Incapacidad de aceptar la frustración:* el campo multiforme de la Psicomotricidad de Integración ha posibilitado vivencias de frustración, y muchas más de afirmación que la contrarrestan;
- *Rasgos sádicos:* muy comunes, hasta llegar, con rapidez y facilidad a la crueldad; verbal (más común en niñas), fáctica (más en niños; no es infrecuente el intento de "ahogar" al compañero con gomaespuma); tras un registro lúdico, algunos niños, apenas pueden disimular una intención translúdica. Algún niño/a expresa una carga llamativa de mala intención. A veces se dan verbalizaciones diáfanas; cuando la tutora reconviene a un niño de P.4, diciéndole que ha hecho daño a otro, responde: "es que quería hacerle daño".
- *Rasgos masoquistas:* menos perceptibles, pero reales; niños que siempre hacen de burrito, de caballo portador, de perro atado con la cuerda; que lo dan todo por conseguir el favor del deseado/deseada. A veces hay verbalizaciones expresas: "X: ¿te gusta hacer de burrito?".- "Sí". "Y E. (la niña que lo monta habitualmente) ¿te pega?".- "Sí". "¿Te gusta que te pegue?".- "Sí" (es un niño de P.5, con suficiente capacidad de comprensión y dicción).
- Rasgos neuróticos claros: el niño que no puede terminar de lavarse las manos, hasta llorar...

e. *Elementos de tipología infantil:*

Se pretende un acercamiento meramente intuitivo, desde el punto de vista del trabajo pedagógico para ayudar en la educación psicomotriz. Es un primer acercamiento. La clasificación se estable-

ce en torno a un rasgo llamativo, que aparece al menos con relativa frecuencia en la práctica educativa, que puede nuclear configuraciones afectivas infantiles; y que conlleva cuadros de actuación pedagógica.

Ese rasgo se expresa como carencia o déficit (niños inseguros, etc.); lo mismo podría denominarse en forma positiva, por la polaridad opuesta (niños seguros). No se concibe ese rasgo como una nota negativa, sino como una zona de sufrimiento, que el educador trata de ayudar a paliar. Es importante que esa formulación negativa no altere la percepción y el concepto del niño. Por ello, a su lado, el educador ha de colocar aspectos positivos para no perder de vista lo básico: la positividad radical de cada niño.

No se olvide la polivalencia y ambigüedad de cada rasgo. Por ejemplo: inseguro en tal aspecto; compensado o no en el conjunto de su persona; seguro en vertientes más perceptibles, pero no en otras menos obvias, que van apareciendo paulatinamente; seguro aparentemente en todas las dimensiones tratadas, pero con una inseguridad difusa; compensado o no en el conjunto de la persona, etc. Si se cae en un sistema de rotulaciones, de paquetes embalados, de cajones cerrados, el esfuerzo de clasificación sería contraproducente.

No es disimulable la subjetividad de este bosquejo de "tipología", entre otras de sus limitaciones. Se intenta, y esto sí es importante, llamar la atención del educador sobre aspectos específicamente psicomotrices y afectivos; de organizarlos de algún modo, para así, incluirlos en la programación psicomotriz, en su realización sistemática y en el establecimiento de pautas didácticas claras.

- *Hiper/hipotónicos;* niños de continente tónico/postural rígido o frágil. Hay varios en cada grupo;

- *Niños coraza*: siempre tensos tras su continente tónico rígido); niños con inquietud interior, manifestada en signos tónico/pósturo/gestuales; muy frecuentemente asustadizos, con miedos diversos (al contacto corporal...);
 - *Niños agua*: o niños manantial: que siempre fluyen: mansamente, en una fuga continua, sin control; en un movimiento leve pero ininterrumpido. Pueden pasar desapercibidos. Algunos pueden ser también tensos;
 - *Gestualidad afectada*: niños de gestualidad triste, temerosa, tímida, inquieta. Principalmente, de gestualidad inhibida;
 - *Disarmónicos*, su rendimiento motriz es adecuado (en casos, superior), pero con cierta descoordinación;
 - *Hiperactivos*: los hiperactivos explosivos, en movilidad constante (los comúnmente considerados hiperactivos), con descargas tónicas fuertes, que llaman la atención, y generalmente distorsionan el grupo; pero también hay que incluir a los hiperactivos "medusa", de movimiento lento, gelatinoso, en pálpito que no acaba nunca, que no llaman la atención ni alteran la vida del grupo. Su dificultad para inhibir el movimiento al menos por un tiempo breve, es con frecuencia superior al de los explosivos;
 - *Torpes*: poco capacitados para muchas/varias de las actividades motrices; caen, son lentos, patosos...;
 - *Inseguros*: muchos niños, con una u otra forma de inseguridad, en uno u otro aspecto psicomotriz. La inseguridad es el género de casi todas las dificultades afectivo/relacionales;
 - *De escaso placer motriz*: al comenzar P.3 se han manifestado temores a algunas actividades motrices, generalmente praxias globales acompañadas de ruido, etc. (correr, por ejemplo). Posteriormente, dada la amplitud de la motricidad, sólo hay algún niño que manifiesta escaso placer motriz, sofocado por algún sufrimiento afectivo. Casi universalmente, en uno u otro momento, han expresado algún tipo de placer.
- + *Respecto a algunas actividades psicomotrices básicas*, han aparecido tipologías diversas. En todas esas actividades han manifestado gran placer. Basten tres ejemplos:
- en cuanto a la *destrucción*: atacan de cara (con diversa gestualidad), en primera línea o después; por los lados; por detrás; los que no atacan o lo hacen sin placer (pocos, excepto al iniciar P.3); los que proclaman que ellos no destruyen (primera fase de P.3); los que ayudan para que no caiga la construcción del educador (primera fase de P.3); los que sufren cuando cae;
 - respecto a la *persecución/ataque*: provocan la persecución; se enfrentan: siempre, con frecuencia...; corporalmente, con objetos; salen del espacio de seguridad inducidos/ayudados por la tutora, también en un proceso gradual: cuando el educador está a punto de ser vencido...); permanecen en el espacio de seguridad (casas, cuevas, etc.); allí atacan verbalmente y/o gestualmente; o callan, o expresan miedo, o lloran (en algún caso al iniciar P.3, lo que hace que el educador cambie de estrategia);
 - respecto al *modo de arrastrar los peligros mentales* (imaginarios): los afrontan mediante medios de poder imaginario (magia, omnipotencia, arma mágica, un botón...), verbal ("vete, vete"), físico (patada, puñetazo); combinaciones de

estos medios; huyendo, mediante la astucia, etc.

En esa motricidad total, aparecen rasgos llamativos, en cada una de las dimensiones de la persona que colorean un modo de ser. Algunos de los que tienen más incidencia son:

- + *Dimensión conativa*: niños "cansados", con poca capacidad de esfuerzo; con escasa agresividad positiva (fuerza del yo); abúlicos, poco participativos;
- + *Dimensión cognitiva*: niños dispersos;
- + *Dimensión social*:
 - *líderes*: que, en ocasiones, pueden ser tímidos;
 - *líder venido a menos*: más sueltos en un principio, tienen ascendencia en el grupo, que posteriormente van perdiendo; niños de sufrimiento notable;
 - *incorporados o envueltos por el grupo*: con diversas maneras de estar (desde el líder hasta el olvidado o rechazado, pasando por el niño argamasa, que se lleva bien con todos y cohesiona el grupo), y de no estar en él (ausente, automarginado, independiente). Por motivos diversos; los primeros porque les agrada, se sienten compensados, lo viven como una necesidad, etc.); los segundos, porque temen al grupo, limita sus deseos, no les interesa...
- + *Dimensión relacional*:
 - *angustiados por poseer a un compañero*: lo atosigan con agobio;
 - *dependientes* del afecto del compañero o del educador.

Gran parte de los tipos encuadrados en lo afectivo/fantasmático podrían incluirse en este apartado.

+ *Dimensión afectivo/fantasmática*:

- *dueñas de la casa*: dotadas, con frecuencia, de dominio del lenguaje, buen rendimiento escolar, agradable presencia física; organizan la actividad espontánea, tienden a centralizar todo lo que ocurre (manipuladoras, "mandonas"). Es frecuente que tengan dificultad para aceptar la frustración;
- *varoncitos*: puestos a prueba, son más frágiles que otros, a pesar de su apariencia y gestualidad dominantes;
- con *rasgos sádicos o masoquistas*: ya aludidos;
- *sufridores*: frecuentemente tristes, angustiados; a veces sin causa aparente (son apreciados, competentes, etc.). No faltan en cada grupo;
- *larvados*: con una vida interior divergente de sus manifestaciones; por ejemplo, agresiones disimuladas (de palabra, con acciones simuladas, etc.); se puede dar en niños hipercontrolados, etc.;
- *envidiosos, celosos*: "cómeme la esa", decía una niña sobre su rival;
- *hiperyoicos* (en casos, superyoicos: con superyo ya constituido): con rasgos de responsabilidad acusada, de perfeccionismo, de deseo de agradar, de culpabilidad, de modosidad, de necesidad de ser buenos y de agradar. Con frecuencia cursan con cierto déficit de agresividad positiva: temor al golpe, al riesgo, a la actuación ante el grupo, a la agitación, a lo nuevo etc.; a veces con vivencias imaginarias repetidas de agresividad (en el juego, en la representación etc.), y a veces con heteroagresividad larvada. Hay algunos en cada grupo;

- *miedosos*: con miedos de origen mental (mundo imaginario), o extramental (llamado, con perspectiva adultocéntrica, mundo real);
- *caprichosos*: cabezonería, rabietas... En general desaparecen en el primer trimestre de P.3;
- *dependientes y al mismo tiempo posesivos* de otros niños sumisos;
- niños cuya cabezonería *es superior al deseo* (pocos, y en P.3): se mueren de gana por hacer algo que hacen los demás pero no dan su brazo a torcer;
- *niños "buenos"*: ceden siempre, no defienden o lo hacen sin fuerza sus objetos, espacios, etc.;
- *llamar la atención*: por medios diversos: conductas indisciplinadas o negativas, haciéndose sentir, con conductas positivas; o *pasar desapercibido*: a poder ser como ausente (o mejor, inexistente);
- *niños con dificultad para aplazar el deseo o superar la frustración*;
- *inestables*;
- *de baja autoestima*: otro índice común;
- *niños frágiles, afectivamente*: es otro denominador común de déficits afectivos;
- *fríos*: lejanos, sin vínculos;
- *ansiosos/angustiados*: con malestar generalizado o difuso y hacia algo determinado;
- *niños fusionales*: con tendencia a realizar regresiones afectivas, a vivir pegado a otro, dependiente; o con carencia de derivaciones fusionales positivas: incapacidad de establecer vínculos afectivos, de confiar, etc.;
- *niños identitarios*: con tendencia a la agresión y al dominio; pero con

fuerza en el yo como para crecer, afirmarse, defender lo propio, crear, ser libre, autónomos, independientes; o con déficit en de identidad;

- *compensados*: sus posibles déficits, a veces llamativos, se contrapesan con su percepción clara de aspectos positivos, o con aparente desconocimiento del déficit, o con una seguridad y asertividad natural.

La mayoría de estas características confluyen en rasgos básicos: fragilidad afectiva, ansiedad/angustia, incapacidad para aplazar el instinto/pulsión/deseo. Y principalmente en otras dos notas más generales:

- *la inseguridad*: género de la mayoría de deficiencias afectivas; sobre algo determinado (por ejemplo, la actuación ante el grupo, sobre lo que se trabaja con intensidad), o como inseguridad difusa;
- *la incapacidad o dificultad para disfrutar* en la motricidad de algún aspecto de cualquiera de las dimensiones de la psicomotricidad.

f. Organización de rasgos tipológicos:

Se podrían distinguir diversos ejes en torno a los que ordenar estos rasgos :

- *Polaridad fusión/identidad*: Se podría suponer cierta relación o afinidad del predominio de la identidad en niños hipertónicos, hiperactivos o activos, agresivos, líderes, "dueñas de la casa", "varoncitos", sádicos, de los que llaman la atención, sienten más autoestima; vertidos hacia la admiración, (hacia ser admirados), hacia sí mismo, hacia completarse consigo mismo, hacia expandirse, a crecer hacia afuera, hacia la conquista sin mirar al otro, hacia el desarrollo del yo, pase lo que pase fuera (pese a quien pese); a no ceder, a persistir; con apariencia de seguridad y forta-

leza; asertividad... Entre los fusionales, predominarían los hipotónicos, pasivos o menos activos, tímidos, dependientes, masoquistas, bienvenidos (niños argamasa), desapercibidos; vertidos hacia el afecto, (hacia el ser querido), hacia otro; hacia completarse con otro, hacia concentrarse, hacia crecer interiormente, hacia la conquista percibiendo al otro, hacia el desarrollo del nosotros (dual o de pequeño grupo), hacia el desarrollo del yo sin poder preferir al otro; a ceder, olvidándose de sí; con apariencia de inseguridad y labilidad.

- En otro eje se encuentran rasgos que pueden incluir tanto a niños identitarios como a fusionales, y que comprenden tres categorías de vivencias/sentimientos/necesidades:
 - *necesidades básicas*: de seguridad, autoestima, capacidad de disfrutar;
 - *déficits comunes*: fragilidad, ambivalencia, incapacidad de aplazar el deseo, de superar la frustración; celos, cabezonería;
 - *consecuencias de estos déficits*: angustia/ansiedad, miedos, sufrimiento;
- En un *tercer eje*, aparece el yo desarrollado o el superyo (en algunos niños ya constituido): el deber ser, el deber hacer, más allá de religiones, normativas doctrinarias o exigencias del medio; la responsabilidad; la culpabilidad; deseo de agradar;
- Y el *cuarto eje*, el trans-yo, sea como sentimiento, vivencia, etc. Si se contempla, es tan educable como cualquier otra dimensión.
- Por fin, más que eje, *dimensión*: lo inconsciente. Es la otra cara de cada rasgo, de cada tipo, tan perceptible en el niño.

La *clasificación* puede ser casi interminable; basada en cualquier rasgo de personalidad; en su momento evolutivo respecto a cada una de las dimensiones de la persona, etc. Lo importante es que el educador atienda a los aspectos afectivos, que los encuadre y ordene de alguna manera, a poder ser, de un modo personal, para superar las generalidades, y lo que es peor, la nebulosa que envuelve el trabajo pedagógico sobre lo afectivo/fantasmático.

Es fundamental establecer una *clasificación de rasgos positivos en cada niño*, contrapeso al criterio de deficiencia que contempla esta clasificación intuitiva; la competencia del niño en diversas dimensiones de la personalidad.

La acción pedagógica respeta y potencia el modo de ser de cada niño, y al mismo tiempo, busca un *cierto equilibrio entre las polaridades básicas*, en concreto entre fusión e identidad; un equilibrio entre las diversas dimensiones de la personalidad; todo ello *en la motricidad, en un equilibrio entre los diversos aspectos de la motricidad*.

Para bastantes maestros, no resulta sencillo traducir a didáctica y a programación lo afectivo, y menos lo fantasmático; ni adentrarse en las reacciones personales ante el niño (alguno puede no admitir que sienta algún tipo de aversión hacia un niño etc.). Ni la formación personal, ni el currículum oficial aportan medios suficientes. La disponibilidad personal del educador, su calidad personal, alma de la educación, salva los vacíos fundamentales. Pero sería muy deseable una ayuda sólida en este campo. La muy modesta que aquí se ofrece, es una llamada para elaborar esa ayuda sólida. Estructurar de alguna manera, aunque sea intuitiva, las dimensiones de la persona a las que se alude, puede resultar elemental, etc., etc., desde un punto de vista académico. Pero se busca aquí una utilidad pedagógica; salvar, aunque sea de modo inicial, el salto de la academia a la acción pedagógica cotidiana.

3.- Programa del educador.

La evaluación, en un 50%, versa sobre todo lo que prepara y hace el educador hasta concretarse en su proyecto para cada sesión y en la interacción con el programa del niño. Al ser la educación una relación, la propia persona del educador es programa.

3.1.- La evaluación inicial *ha confirmado* los aspectos básicos, peculiares, de la PMI. Son correlativos a lo que se dice sobre el programa del niño (ver B.2, están señalados con doble asterisco). Se ha afirmado una matización metodológica: la importancia de la alternancia en la iniciativa de la acción, cuyos pormenores no se exponen aquí.

3.2.- La evaluación ha ofrecido algunas *modificaciones* al programa del educador, ante las aportaciones del programa del niño:

a. *En la dimensión motriz:* considerar las ambigüedades tónico-posturo-gestuales ya señaladas (B.2.2: "Las trampas...").

b. *En la dimensión cognitiva:* asumir en la expresión habitual la frase: "tengo una idea", pronunciada por una niña de P.3 en la segunda sesión. Es propia de la edad; y asertiva, creativa, segurizante. La utilización del lenguaje por parte del educador es un tema de atención. Se incrementan la conciencia sobre las peculiaridades del pensamiento infantil: lógica en las acciones, lógica sobre las acciones, independización progresiva de la acción y la lógica.

c. *En la dimensión afectivo/fantasmática:*

- *No presuponer* lo que parece obvio en la actividad simbólica. Una niña, en la segunda sesión de P.3, hace un camino de cojines. El educador falla en su hábito de preguntar sin sugerir o determinar, y le dice: "me gusta este camino"; la niña responde: "no es un camino, es una casa";

- *Transmisión de la imagen fraterna e indeterminación tónica:* ante C. (aludido en "trampas del tono", B.2.2) el educador preformó la imagen de niño

con pocos arrestos para enfrentarse a situaciones problemáticas, no sólo por su hipotonía llamativa, sino porque su hermano, recién salido de parvulario, además de hipotónico, tenía miedo ante esas situaciones. Los defectos de apreciación (de evaluación) en el educador son, pues, más numerosos que los enumerados en A.6; y más complejos, o mucho más elementales.

- *Reservas afectivas y fragilización:* P. (al iniciar P.3 en la escuela Vinyals), ofrece, en su balanza "negativa", una colección de los atributos que provocan problemas en el grupo y en el educador: síntesis de las gracias poco agradables de algunos niños en esta edad, oposicionismo (quieto cuando los demás se mueven y viceversa), agresiones, ruptura de la sesión, sea de la propuesta del educador o de la actividad espontánea. El educador toma las actitudes que cree oportunas: disimetría en las reacciones, pensar en su sufrimiento que podía causar aquellos síntomas, diferenciar la figura simbólica que es para el niño, y ante la cual éste reacciona inconscientemente, y su persona como individuo; actuar sobre el síntoma cuando sobrepasaba límites básicos (agresiones, etc.), averiguar qué pasaba en la familia (al parecer nada llamativo, aparte de una carencia de normas inada menos!), buscar en él un atisbo de producción positiva para señalarlo al grupo, estimarle, realizar cierta selección de actividades en función de su reacción previsible, tratar de no ser influenciado por la herida narcisista, intentar acercamientos corporales en situaciones lúdicas, etc., etc. Al finalizar la 4ª sesión, el educador saluda en la puerta a cada niño, y toca con dos dedos en la cabeza a quien se le acerca, provocando su agrado. Cuando llega P., el educador le mira con similar afecto (lo intenta); piensa también: "me mon-

ta el número”, y no le toca. P. se queda quieto y da un saltito; entonces el educador le toca, y P. se derrama en una sonrisa que persiste hasta que gira el pasillo. Desde entonces hubo un vínculo que no modificó de modo inmediato, ni significativamente el comportamiento del niño, pero que lo enmarcó en un ámbito más acogedor (seguramente con más influencia en el educador). El educador pudo ser consciente de la reserva afectiva que hacía con P., de su mecanismo de defensa; pudo calibrar mejor hasta dónde estaba herido su narcisismo, y hasta dónde era sensible a las manifestaciones afectivas del niño; pudo dar un paso en la clarificación de la consciencia sobre sus mecanismos inconscientes (aparte de cuál fuera su etiología). Y pudo comprobar que todos sus recursos pedagógicos eran gorgoritos operísticos ante la fuerza de la afectividad profunda. Lo cual, al mismo tiempo, le llevó a la necesidad de mejorar dichos procedimientos/actitudes pedagógicas, lejos de minusvalorarlos. Y a continuación, a variar la estrategia didáctica;

- *Estereotipia e inmersión en el grupo:* C. (niña de P.3 de la escuela Bartra), manifiesta un nivel en “casi” todas las dimensiones de su persona, notablemente inferior, incluso al grupo de niños que no llegan a la media del grupo. Para colmo (por las inevitables consecuencias negativas), era arisca, huidiza, sin relación o con rechazo a los educadores. Percibimos, tutora y psicomotricista, mejorías parciales: cierto esfuerzo en aspectos motores, vínculo con un niño de su nivel (ambivalente, pero que había que conservar), menor rechazo al educador etc. Cambió la imagen de la niña para los educadores; mejoró la relación etc. Pero sólo al final del curso, en el transcurso de la larga evaluación final de cada una de las dimensiones de la personalidad de la niña, perci-

bimos hasta dónde era importante su transformación general. Se había equilibrado con el nivel medio del curso en varios aspectos, y su rendimiento era incluso superior en bastantes actividades motrices concretas. Pudimos percibir, de nuevo, la fuerza de la imagen inicial de la niña (estereotipia). Y al mismo tiempo se hacía patente otro mecanismo distorsionador de la evaluación: la inmersión del educador en el grupo, en cada niño. El contacto diario impide percibir el crecimiento corporal de los niños; del mismo modo, dificulta crearse una imagen nueva de la totalidad de su personalidad, que evoluciona también a pequeños pasos. En este caso, la observación inicial detallada facilitó la percepción del cambio experimentado por la niña en la evaluación final.

d. Consciencia de lo inconsciente en el educador:

- Se han tenido en cuenta los índices ya señalados: A.3.4; A.5.j;
- Resaltan aspectos no conscientes en los tres aspectos del apartado anterior;
- Ha constatado con más claridad, como un dardo certero a la diana de lo inconsciente, la abulia, la falta de interés y de participación de algún niño. Supone romper la baraja, no sólo no aceptar alguna de sus normas de juego; un impacto pleno en su narcisismo;
- Supone que lo escrito sobre la polaridad fusión/identidad (B.2.4.e) puede tener relación con lo inconsciente. El educador será consciente de su textura afectiva. Si nos fijamos, por ejemplo, en esa polaridad, fusión/identidad, si tiene cierta preponderancia polar, podrá pensar que sintonizará mejor con los niños de su polo afectivo (le prolongan, ha tenido sus vivencias, sabe lo que les espera); y

que se sentirá fragilizado por los niños del polo opuesto. Pero también podrá tener presente que quizá se identifique con los niños de polaridad opuesta: porque desea tener su fuerza identitaria, porque siente que pudo y/o deseó ser como ellos, o quizá desea serlo ahora (completado/compensado por el niño). Más allá de cuál sea la etiología, constatará si tiene predilección o aversión por uno u otro tipo de niños.

En todo caso, sabe que el criterio discriminador sobre las hipótesis relacionales niño/educador está en la práctica educativa: en lo que hace y siente en la relación con el niño. Pretende que pensar en lo que vendrá (proyectar, programar: en este caso en terrenos personales íntimos), y reflexionar sobre las vivencias, no se convierta en un pretencioso juego pseudoanalítico; ni menos en un dédalo desorientador y angustioso. Cada educador tiene su ritmo, su idiosincrasia y sus procedimientos. Aquí se plantea el tema, se indica algún mojón de un itinerario, con la intención de atender a la dimensión afectiva, y al ámbito de lo inconsciente.

- e. *Metodología*: se transcribe sólo un caso, que indica un aspecto de la metodología. Una niña (P.5) lleva un aro como si fuera una mochila. "¿Qué es?" El educador puede pensar que lleva la comida (lo dicen habitualmente); pregunta sin sugerir: "¿qué llevas en la mochila?". La niña responde: "llevo el bocata, las alas, el reloj para la misión imposible". Se trata de preguntar siempre, de esperar, de no sugerir, de no presuponer nada en la mente del niño. Se ha confirmado la importancia de otras estrategias: esperar/incentivar, activar el modelo afectivo y didáctico etc., etc.⁴

C. NOTA SOBRE PEDAGOGÍA Y PSICOMOTRICIDAD.

El educador experimenta en el niño y en sí mismo que no existe pedagogía real sin afec-

tividad y mundo fantasmático. Es tópico hablar de educación integral; por figurar, aparece hasta en la Constitución Española. Pero a continuación, se fractura el concepto de pedagogía, de modo señalado en el área de la Psicomotricidad. Se considera sólo alguna de las dimensiones de la persona y de modo señalado en el ámbito de la Psicomotricidad.

Con frecuencia, Lapiere y Aucouturier identifican la Pedagogía con pedagogía racionalista (1977, 61); superyoica, de hipertrofia del superyo y debilidad del yo, de enjuiciamiento moral, de castigo/recompensa y de condicionamiento operante; de sanción extrínseca y culpabilización del deseo (1980, 15-17). Hablan peyorativamente de "pedagogismo" y de sistematización pedagógica. La pedagogía impide la creatividad y genera agresividad (1977, 73); fomenta la docilidad (1980, 12); reprime el inconsciente (1980, 13); es frustrante (1980, 12). iiSe confunde la Pedagogía con un modo de hacer pedagogía!! No es difícil descubrir tras este pensamiento ideas sólidas de la Escuela Nueva convertidas en tópicos; y rasgos, también tópicos, del pensamiento educativo de orientación dinámica (educación como brazo ejecutor de represión, origen de neurosis). Un acercamiento a Freud matizaría profundamente este estereotipo.

En la línea de Lapiere y Aucouturier, la psicomotricidad dominante. Un ejemplo cercano de ella, es Boscaini, por otra parte sugerente en otros aspectos de su prolífica producción en nuestra "Revista de Psicomotricidad" (CITAP): El maestro, por su profesión, se cuida de lo cognitivo y de lo motriz instrumental (aspectos motrices voluntarios y neuromotrices, superyo); sólo secundariamente de lo afectivo (que es considerado como "estorbo a la acción y al aprendizaje"); y lo tónicoemocional y fantasmático, son competencia sanitaria (Boscaini 1988, 10-11); "la educación psicomotriz (escolar) se dirige al superyo" "a la colectividad"; "y la rehabilitación (ámbito clínico), al yo, al individuo" (Boscaini 1988, 18). No fue un mal día, un momento de confusión. En 1992 Boscaini remacha su concepción sobre la educación: "existe un cuerpo pedagógico, cuerpo cognitivo de aprendizaje, cuyas

reglas van ligadas a lo social, a los códigos comunes, a las expectativas de los demás" (Boscaini 1992, 9), al aprendizaje de normas y de contenidos culturales (1992, 11), no a la relación, que es propiamente de la clínica (1992, 9).

Dando un paso más, Boscaini soluciona de un plumazo el problema de la inestabilidad epistemológica de la psicomotricidad isuprimiendo una de sus modalidades! (la educativa): "la psicomotricidad "encuentra su especificidad en el ámbito clínico, diagnóstico y terapéutico" (Boscaini 1992, 11). Como en cuanto a la noción de Pedagogía, Boscaini continúa así una línea de ambigüedad y confusión respecto a la psicomotricidad educativa, en este caso respecto a la epistemología psicomotriz, originada en los psicomotricistas mismos. Baste algún testimonio. La educación psicomotora no posee especificidad (Maigré y Destrooper 1982, 121-187); "no es una disciplina propia" (Vayer 1985, 167). En la misma línea el grupo Agazzi, Sassano/Bottini, Imbernon, López R. (ver Muniáin 1997).

Similar ambigüedad se da en Lapierre y Aucouturier, desde sus planteamientos propios. A la psicomotricidad cognitiva (Vayer etc), la denominan pedagógica (1980, 10). Tras describir una sesión del lobo/devoración (1980, 15-17), concluyen: "en estas sesiones no hay ningún contenido pedagógico. Su contenido es de otro orden: ¿psicológico, fantasmático o psicoanalítico?" (1980, 17). Algo inefable; una especie de alienígena.

D. CONCLUSIÓN.

La evaluación inicial ha proporcionado el descubrimiento de un conjunto de niveles respecto a las diversas vertientes de la motricidad, y en cuanto a todas las dimensiones de la persona que en ellas se manifiestan; y la posición de cada niño y del grupo respecto a esos niveles. Reflejarlo, excede los límites de este artículo. Su objetivo básico era constatar el programa del niño en su orientación esencial; aclarar algún principio rector del educador e iniciar el diálogo entre ambos. En este sentido, la evaluación inicial ha comprobado dos hechos básicos:

1.- *El niño vive el placer del movimiento primitivo y del movimiento de control.* El niño ejercita y disfruta de todas las vertientes del movimiento, del tono a la praxia. El niño no establece jerarquías entre ellos. Hacerlo es dicotomizar al niño. Es magistocentrismo y adultocentrismo

2.- *En el movimiento el niño expresa y elabora todas las dimensiones de su persona: conativa, cognitiva, relacional, social, afectiva y fantasmática.* Seleccionar o sobredimensionar alguna de esas dimensiones, la cognitiva y de control motriz (psicomotricidad cognitiva), o la afectivo/fantasmático/relacional (Lapierre y Aucouturier), es fracturar la unidad de la persona; magistocentrismo y adultocentrismo.

Ambos hechos forman el núcleo del programa del niño en psicomotricidad educativa. La misma doble constatación, hace quince años, fue el origen de la Psicomotricidad de integración.

Respecto al diálogo de programas:

3.- *La evaluación inicial ha constatado que partir alternativamente de la iniciativa inmediata del niño o del educador, no disminuye el interés, ni la creatividad, ni el acceso a lo afectivo/fantasmático.* Más bien parece que el diálogo real de contenidos/objetivos/metodología (también respecto a la iniciativa inmediata de la acción) es la vía educacional más adecuada. Además abre ventanas a la creatividad, desvela el espacio de desarrollo próximo, etc.

4.- Junto a la confirmación de estas constataciones básicas, la evaluación inicial ha supuesto *un avance en el conocimiento del niño (de su programa), y en el del educador, y modificaciones en el programa de éste.*

5.- Los resultados de la evaluación inicial se refieren *por igual* a todas las dimensiones de la persona. La dimensión afectiva, y más su vertiente no consciente, resultan más difíciles para el educador, por lo que han requerido una atención especial. La interacción de programas se produce también en el ámbito afectivo y fantasmático. La atención y la reflexión personal del educador sobre estas dimensiones

de la persona del niño y de la propia, es un proceso interminable hacia hacerlas traslúcidas, y al mismo tiempo, disponibles para entablar el diálogo programático; y para ampliar presencia interior.

Aprender del niño en la interacción de programas no puede ser para el educador una pose, una rareza, un acto de modestia, una circunstancia excepcional. El niño es la fuente principal del saber pedagógico, y en aspectos afectivos y fantasmáticos el educador está implicado no sólo como protagonista, sino como parte del proceso; se está educando. El educador aprende evolutiva sobre el niño a todos los niveles en la acción educativa; e interrelacionándose con él, puede acercarse a la textura de su afectividad, y a su hontanar incons-

ciente. Observando y actuando con/sobre el niño, y con/sobre sí mismo, conoce al niño y se conoce a sí mismo; estructura la personalidad del niño (fase constitutiva de identificaciones) y se somete a un cierto análisis personal genérico.

Por otro lado, el educador, en su acción pedagógica, y en el análisis/modificación de su vivencia personal profunda, lleva a cabo un proceso vivo y estimulante de investigación. De integración. Siempre creativo; siempre idiosincrásico. Específico del educador. Sólo de este proceso vivido surgirá la confluencia creciente entre el programa del niño y el programa del educador, un aspecto básico de la integración psicomotriz y de la integración pedagógica en general.

NOTAS:

¹ El efecto distorsionador de estos y otros factores sobre la evaluación, y la educación en general, es inevitable, dadas sus raíces inconscientes. Ser consciente del inconsciente en cualquiera de sus manifestaciones es un paso importante para el educador; en el caso de la evaluación, incrementa la discriminación entre lo objetivo y lo subjetivo en la acción y evaluación educativa, y facilita la modificación de los diversos tipos de preformación, deformación o fijación de una imagen, que limitan la ayuda al desarrollo del niño.

² Lo expuesto son principios conceptuales. No se intenta establecer jerarquías de calidad. La calidad de la educación psicomotriz en cualquiera de sus estilos, y de la educación en general, no depende tanto de los principios conceptuales como de la vivencia relacional, cálida y congruente, ante todo (y ésta de la calidad de la persona); y del grado de entrega y cualificación del educador. Al mismo tiempo, el proceso ininterrumpido de búsqueda, de reflexión, de imaginación, de estudio, de didáctica planificada reflexivamente, son un requisito y una exigencia de esa calidad de la relación, para que no se convierta en entelequia.

³ Podría pensarse en el perverso polimorfo. Pero con similar nitidez han aparecido otros rasgos, no surgidos del conflicto, por un lado, y de carácter positivo: deseo/necesidad de crecer; afecto, compasión, solidaridad con el que llora/sufre; valores vitales; alegría intensa, concentrada en el presente; donación de afecto, de todo tipo de afectos, tan acendrados y breves como su alegría; la constitución como sujeto, especie de milagro de la centralidad del universo en cada niño; las fuerzas compensatorias del proceso de desarrollo, con sus múltiples peajes.

⁴ La evaluación ofrece también los registros completos y detallados de cada uno de los aspectos señalados (A.3.2): altura de la que salta cada curso, etc.; cuándo/cómo surgen los juegos de persecución, de oposición, etc., las construcciones simbólicas, la verbalización de fantasmas, la tipología de cada grupo; qué actividades o situaciones o marcos de acción, o actitudes o estrategias, etc., han gustado más, o quizá no han gustado; su grado de eficacia educativa, etc.; y en general lo dicho en A.5. Pero no es el objetivo de este trabajo una visión completa de la evaluación inicial.

BIBLIOGRAFÍA:

- ARNHEIM, D. D. y SINCLAIR, W. A. (1976): *El niño torpe*. Buenos Aires: Panamericana.
- BOLIVAR, A. (1992): *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma*. Madrid: Escuela Española
- BOSCAINI, F. (1988): "¿Educación y/o reeducación psicomotriz?". *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, nº:29, 7-22.
- BOSCAINI, F. (1992): "Hacia una especificidad de la Psicomotricidad". *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, nº:40, 5-49.
- CLENAGHAN y GALLAHUE, D. (1985): *Movimientos fundamentales*. Buenos Aires: Panamericana
- COLL, C. Y OTROS, (1992): *Los contenidos de la reforma*. Madrid: Santillana
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. GENERALITAT DE CATALUNYA. (1992): *Curriculum educació Infantil*. Barcelona: Ed. Servei de Difusió i Edicions.
- ELLIOT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata
- FONSECA, V. da (1981): "Esquemas relativos a la problemática de la Psicomotricidad y del movimiento". *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, nº 0, 7-9.
- FREUD, S. (1920): "Más allá del principio de placer", en FREUD, S. (1988): *Sigmund Freud. Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- HARRIS, P. (1992): *Los niños y las emociones. El desarrollo de la comprensión psicológica*. Madrid: Alianza
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1980): *El cuerpo y el inconsciente*. Barcelona: Científico Medica.
- MAIGRE, A. y DESTROOPER, J. (1982): *La educación psicomotora*. Madrid: Morata. MUNIÁIN, J.L. (1997): "Noción/Definición de psicomotricidad". *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias*. Nº 55: 53-86
- PUIG, J.M. (1996): *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona: Paidós.
- TORRES, J. (1991): *El currículo oculto*. Madrid: Morata.
- VAYER, P. (1985): *El diálogo corporal*. Barcelona: Científico-Médica.
- VIGOTSKY, L.G. (1977): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade

RESUMEN:

Los autores proponen un enfoque particular de la evaluación inicial entendida como la forma de establecer la relación y de conectar el programa del niño con el programa del educador. En este momento inicial se trabaja sobre la totalidad de la persona y se observan las diferentes dimensiones de la motricidad integral: conativa, cognitiva, relacional, social, afectiva y fantasmática. Esta confluencia e implicación mutua del niño y del educador resulta fundamental en Psicomotricidad de Integración.

PALABRAS CLAVE:

Psicomotricidad de Integración, evaluación inicial, dimensiones motrices, observación, programa del niño, programa del educador.

ABSTRACT:

The authors propose a particular vision of the evaluation initial understood like the form of establishing the relationship and of connecting the child's program with the educator's program. In this first moment you acts on the whole person and the different dimensions of the integral motility are observed: behavioral, cognitive, relational, social, affective and ghostly. The child's an educator mutual implication is fundamental in Psychomotor Integration.

KEYWORDS:

Psychomotor Integration, initial evaluation, motive dimensions, observation, child's program, educator's program.

DATOS DE LOS AUTORES:

Joaquín Serrabona: Psicólogo y Psicomotricista de Escuelas Públicas de Terrassa; Profesor de la Universidad Ramon Llull; Coordinador del curso de postgrado "Especialista en Psicomotricidad".

José Luis Muniáin: Pedagogo y Psicomotricista de Escuelas Públicas de Terrassa.

Rosa María Torrents y María Isabel Benítez: Maestras de Educación Infantil en el C.E.I.P. Agusti Bartra (Terrassa).





Evolución de la psicomotricidad en el campo educativo infantil español.

Evolution of the Psychomotor work in the Spanish infantile educational domain.

Javier Mendiara Rivas

Introducción

El término *psicomotriz* ha venido reuniendo significados distintos y englobando corrientes diversas desde que Ernest Dupré lo utilizara por primera vez en 1864 (Cecchini, 1992).

Su imagen primera está ligada a la debilidad motora y se centra en la idea de que es posible reeducar al sujeto retrasado estableciendo relaciones entre movimiento y psiquismo: «Cuanto más se estudian los desórdenes motores en los psicópatas, más se llega a la convicción de las estrechas relaciones que hay entre las anomalías psíquicas y las anomalías motrices, relaciones que son la expresión de una solidaridad original y profunda entre los movimientos y el pensamiento» (Dupré, 1925, 66).

Las ideas de Dupré en torno a los trastornos psicomotores caen en el terreno fértil de diversos campos de la ciencia como la psicología genética (Wallon, Piaget), la psiquiatría infantil (Ajuriaguerra), el psicoanálisis (Freud, Winnicott, Klein) y otros (orientación clínico-médica). Su evolución promueve distintos métodos y técnicas de prevención, reeducación, rehabilitación y terapia psicomotriz.

Según Vázquez (1989), la inclusión de la psicomotricidad como verdadero tema educativo no se produce hasta la publicación de la obra *Education psychomotrice et arriération mentale* de Picq y Vayer en 1960.

Primera época (hasta el año 1980)

En España, en los años 60, todavía bajo los auspicios de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945, sólo había lugar en la escuela para lo intelectual. Lo motor era poco valorado y lo afectivo estaba oculto. La enseñanza estaba centrada en el maestro que era el poseedor de los conocimientos y el autoritarismo era la fórmula habitual en el aula.

La Ley General de Educación de 1970 buscó un cambio que condujera a la formación integral del alumno como persona. Las bases de programación habían de girar en torno a unas Orientaciones Pedagógicas, dictadas por el Gobierno, que pretendieron ser un instrumento ágil y flexible que sirviera a los educadores para alcanzar los objetivos que marcaba la Ley.

Determinadas actividades inherentes a la gimnasia (juegos de imitación, ejercicios de equilibrio, de coordinación, de movilidad articular, de agilidad, correctores), se presentaban paralelamente a otras de música y dramatización, constituyendo entre todas un área denominada expresión dinámica, que se debía impartir en el nivel Preescolar y en la Primera Etapa de Enseñanza General Básica.

La Delegación Nacional de Educación Física y Deportes (1971) envió a los Centros, como material de apoyo, una *Guía didáctica del área de expresión dinámica*, destinada a la Primera

Etapa de EGB, que recogía también posibles actividades para la edad preescolar.

Dicha Guía estaba editada por la Junta Nacional de Educación Física, órgano colegiado encargado del fomento, dirección y coordinación de las actividades físico-deportivas en el ámbito escolar. Las actividades para la edad preescolar se presentaban escuetamente así (DNEF y D, 1971, 8):

- *De dos a cuatro años.*- En la edad preescolar el niño aprenderá juegos sencillos que faciliten su desarrollo físico y el dominio gestual. Cuando también se programe algo de gimnasia, se practicará de una forma espontánea, con ejercicios de movilidad general principalmente, es decir, ejecutados en forma de «diversión gimnástica» (cuento-lección o imitaciones).
- *De cinco a seis años.*- Empleo, un poco ordenado, de la Educación Física por medio de juegos, paseos, cantos y bailes, entre otros ejercicios. Los movimientos serán desarrollados buscando efectos higiénicos. Los ejercicios se construirán a base de imitaciones, atendiendo al equilibrio, elasticidad, destreza y coordinación, así como a la autoexpresión y creatividad que sean capaces de desenvolver los alumnos.

Como se puede apreciar, el objetivo de formación integral del alumno como persona se encontraba más en el manifiesto de la Ley que en el desarrollo práctico de los programas. El cambio metodológico fue escaso, en consonancia con las explicaciones dadas y el ofrecimiento de recursos.

No obstante, la filosofía que se adivinaba detrás de la noción de expresión dinámica, era muy sugestiva. La expresión dinámica constituía un área educativa que podía englobar la educación del movimiento acogiendo diferentes manifestaciones expresivas: ritmo, expresión corporal, mimo, dramatización, juegos, gimnasia, deportes, música. En el ámbito de actuación de la expresión dinámica, con más insistencia al final de la década, se empezó a hablar de psicomotricidad.

Las primeras directrices sobre psicomotricidad, a escala oficial, llegaron a la escuela en el año 1977 de la mano de unas Instrucciones de la Dirección General de Educación Básica del Ministerio de Educación y Ciencia (Revista Vida Escolar, 193-194, noviembre-diciembre 1977). Sirvieron para introducir un concepto que indicaba la estrecha relación existente entre las adquisiciones motoras y el desarrollo intelectual.

El concepto se amparaba en la conjugación de los términos: cuerpo, objetos, espacio y tiempo. Los objetivos específicos que el niño debía conseguir a través de los juegos y de los ejercicios corporales se desarrollaban en esos cuatro campos fundamentales.

Durante un tiempo circuló por el ámbito escolar esta moda pedagógica. Era como *hacer las cosas pensando*, expresión ésta que, en lenguaje familiar, se llegó a utilizar para definir esas primeras nociones que llegaron a la escuela sobre psicomotricidad.

Segunda época (1980-1985)

Al comienzo de la década de los años 1980 la Administración Educativa decidió renovar los programas. La educación física constaba en los Programas Renovados como área independiente. Se contemplaba tanto en el nivel Preescolar como en el Ciclo Inicial de la E.G.B. Desaparecía el término expresión dinámica, vigente en la etapa anterior.

Los objetivos y actividades del área de educación física para Preescolar se insertaron en cuatro bloques temáticos:

1. Contacto con los objetos.
2. Conocimiento y ajuste corporal.
3. Percepción y estructuración espacial.
4. Percepción y estructuración temporal.

Como se puede observar los campos fundamentales atribuidos a la psicomotricidad (cuerpo, objetos, espacio y tiempo) se correspondían con los bloques temáticos asignados al área de educación física en los Programas Renovados, por lo que cabía entender que la educación física en Preescolar debía ser psicomotricidad

o que la psicomotricidad representaba la actividad motriz más adecuada para el niño en Preescolar. Lo que, sin duda, quedaba claro es que la psicomotricidad se incorporaba dentro del área de educación física.

Según los Programas Renovados la educación física se debía entender como «una forma de favorecer la evolución de la personalidad usando como elemento básico de relación el movimiento corporal» (Revista Vida Escolar nº 212, mayo-junio 1981, pág. 2).

Esta interesante definición que hacía referencia al desarrollo de la personalidad, no tenía su necesaria correspondencia con los subsiguientes bloques de contenidos. Los Programas Renovados no contemplaban los aspectos expresivos del movimiento en los bloques temáticos del área de educación física. Si se quería dar con ellos había que descubrirlos en otras áreas. Algunos objetivos y contenidos de corte afectivo relacional se encontraban en un área semiculta, misteriosa e ignorada que figuraba en los Programas Renovados con el nombre de comportamiento afectivo social. Las propuestas expresivas se encontraban fundamentalmente en el área de educación artística (música, plástica y dramatización).

Sin embargo dicha definición traducía un importante cambio conceptual y filosófico, que era producto de las aportaciones de determinadas corrientes de la filosofía, de la psicología y de la pedagogía, que estaban ejerciendo una notable influencia en el campo educativo:

- El modelo humanista de Carl Rogers (1972, 1975, 1980) proporcionaba un marco filosófico útil para incorporar a la escuela un enfoque centrado en el niño dentro de una pedagogía no directiva.
 - La psicología genética, representada especialmente por Henri Wallon y Jean Piaget, aportaba estudios pertinentes a las etapas del desarrollo de la personalidad en sus aspectos intelectuales y afectivos. Wallon (1974, 1975, 1980) asignaba un papel esencial al diálogo tónico y daba importancia a los aspectos afectivos y relacionales en la producción del movimiento. En Piaget (1972, 1973, 1977) destacaban los estudios sobre la actividad sensomotora y su incidencia en el ámbito cognitivo.
 - Llamaban poderosamente la atención la pedagogía Freinet y los métodos de otros representantes de la escuela activa (Claparède, Dewey, Decroly, Montessori) que preconizaban la experiencia vivida por el alumno frente a los conocimientos transmitidos por el maestro o por los libros.
- Eclosionaron entonces diferentes líneas de psicomotricidad, procedentes todas ellas de la corriente francesa:
- La psicocinética de Jean Le Boulch (1969) representó el primer contacto serio de la escuela con la psicomotricidad. Este método aportaba al cuerpo y al movimiento otra dimensión que la tradicional. Se distinguían objetivos funcionales. Otros eran de corte relacional. La función de ajuste (con y sin representación mental) y las funciones perceptivas (del propio cuerpo y de los campos exteriores espacial y temporal) ayudaban a discernir el trabajo espontáneo del reflexivo, a matizar el darse cuenta y la intencionalidad. Lo afectivo y lo relacional estaban presentes, en mutua dependencia con los objetivos funcionales, pero sin profundizar.
 - Pierre Vayer (1977a, 1977b) facilitó a los educadores las nociones básicas a tener en cuenta para hacer psicomotricidad. Su sencillez y claridad conceptual en términos de globalidad del niño, relaciones *yo - mundo exterior*, educación como formación, actitud del adulto y acción educativa eran un regalo para la formación teórica de los que se iniciaban en psicomotricidad.
 - André Lapierre y Bernard Aucouturier (1977a, 1977b, 1980) aportaron, además de las funcionales, otras posibilidades de la psicomotricidad. Juntos profundizaron en las características

psicoafectivas de los niños. Luego, por separado, Lapiere se dedicó a enseñar cómo enfocar la comunicación a través de la relación psicomotriz y Aucouturier centró su atención en transmitir su técnica para intervenir sobre el medio y las producciones de los niños.

Desde una idea común de construcción de la personalidad cada autor representó un enfoque diferente con objetivos más o menos funcionales, relacionales, educativos, reeducativos o vivenciales. Dos líneas se pudieron entresacar:

- Una, de carácter más bien reflexivo, en la que predominaba lo perceptivo y funcional (Le Boulch, Vayer), fue bien acogida por la institución escolar.
- La otra, de carácter más relacional, en la que destacaba lo psico-afectivo y emocional (Lapiere, Aucouturier), fue recibida, en sus inicios, con ciertas reticencias.

Tercera época (1985 hasta hoy)

En pleno apogeo de la corriente psicomotriz, el Ministerio de Educación y Ciencia planteó la necesidad de una profunda reestructuración del sistema educativo y durante el curso 1984-1985 inició un plan de reforma de la E.G.B. La reforma emprendida afectó también a la Educación Preescolar. En esta etapa educativa se acometió un programa de experimentación (Plan Experimental de Educación Infantil, años 1985 a 1988), que derivó en un nuevo modelo de Educación Infantil (Diseño Curricular Base de Educación Infantil, año 1989), que hoy permanece vigente.

Con la reforma, surge un nuevo enfoque que podemos llamar integral. Por influencia de la psicología, la pedagogía y la sociología, dentro del campo de las Ciencias de la Educación, se origina una corriente que trata de poner en común los aspectos teóricos y prácticos más relevantes de los enfoques correspondientes a las épocas anteriores.

Esta corriente, que tiene sus miras puestas en atender a la educación del niño en su totalidad, afecta a todas las áreas del aprendizaje y se mueve dentro de un criterio sistematizador que

está presente en las diferentes propuestas ministeriales que impulsan la reforma.

A) Fase de experimentación (1985-1989).

Emprender la reforma supuso la revisión y actualización de los Programas Renovados. Como hemos dicho, diferentes argumentos psicológicos, pedagógicos y sociológicos apoyaron este proyecto educativo. El Anteproyecto de marco curricular para la Educación Infantil (MEC, 1986), señalaba los siguientes: la globalidad del niño, la necesidad de unidad de todos los sistemas (acciones educativas) que intervienen en su vida, la incidencia del entorno (ambiente humano, material y natural que le rodea) y su importancia como fuente de experiencias, la preferencia por una metodología que permita al niño ser el agente de su propio desarrollo, el valor de resaltar su protagonismo junto a los padres y los maestros, y la preocupación por desarrollar su identidad individual y social.

La propuesta ministerial se encontraba, pues, muy cerca de las líneas maestras de la psicomotricidad. Éstas quedaban patentes en la definición de los objetivos generales del programa experimental de Educación Infantil. El objetivo general de la Educación Infantil que el Anteproyecto planteaba era: «Ofrecer las condiciones que mejor garanticen el desarrollo integral de los niños menores de 6 años» (MEC, 1986, 72). Este objetivo general se estructuraba en otros tres, también muy generales, abordados desde la óptica de la relación como eje principal (ibídem):

- «Que el niño vaya construyendo su identidad personal con una imagen positiva y ajustada de sí mismo.
- Que el niño conozca el entorno físico y natural y viva su interacción con él de forma activa, placentera y creativa.
- Que el niño viva sus relaciones con otros niños y adultos de forma libre y satisfactoria, experimentando sentimientos de pertenencia y arraigo en un grupo social y cultural, necesario para el desarrollo progresivo de su participación autónoma y creativa en la sociedad.»

A partir de estos objetivos, plenamente coincidentes con los de la psicomotricidad, había que elaborar la propuesta de contenidos. De una manera lógica surgían tres bloques: conocimiento de sí mismo, relaciones con el entorno físico, relaciones con los demás.

Se trataba de unos bloques verdaderamente abiertos y generales. Permitían la creación y elaboración de propuestas curriculares propias. Elaborar la correspondiente propuesta de contenidos iba a depender de la organización que se quisiera adoptar en la Escuela Infantil.

Los contenidos de la educación física tradicional y los propios de la psicomotricidad tanto funcional como relacional, estaban presentes en los tres bloques: el cuerpo, la vivencia, la actividad, la relación humana, el juego, ocupaban un lugar importante en la propuesta ministerial.

B) Fase de implantación (1989 hasta hoy).

Una vez concluida la fase experimental de la reforma el Gobierno propuso la Educación Infantil en sustitución de la Educación Preescolar y la Educación Primaria en vez de la Enseñanza General Básica (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, de 1990).

El Diseño Curricular Base de Educación Infantil, documento prescriptivo del MEC, erradicó las diferentes áreas que se contemplaban en los Programas Renovados y propugnó que se buscaran líneas de conexión que permitieran un tratamiento realmente globalizado de los contenidos. «El objetivo primordial de la Educación Infantil es estimular el desarrollo de todas las capacidades, físicas, afectivas, intelectuales y sociales» del niño (MEC, 1989, Vol. 1: EI, 71).

Este objetivo general se desarrolla a través de otros diez, también generales que derivan en los tres ámbitos o áreas de experiencia que se establecen para estructurar la acción pedagógica: identidad y autonomía personal, descubrimiento del medio físico y social, representación y comunicación; estando los contenidos del programa escolar referidos a: organización corporal, desarrollo de habilidades motoras,

aumento de la eficacia motriz, adquisición de competencias, construcción de conocimientos, adopción de actitudes personales, desarrollo de valores socioafectivos y aceptación de normas.

Aunque la propuesta ministerial no cite la palabra psicomotricidad, no deja de ser una opción eminentemente psicomotriz y globalizadora en sintonía con la definición de psicomotricidad: forma de entender la educación, basada en la psicología evolutiva y en la pedagogía activa (entre otras disciplinas), que pretende alcanzar la globalidad del niño (desarrollo equilibrado de lo motor, lo afectivo y lo mental) y facilitar sus relaciones con el mundo exterior (mundo de los objetos y mundo de los demás).

La psicomotricidad tiene plena vigencia en la educación infantil actual. Como destaca la definición recién expuesta, la psicomotricidad, más que unos ejercicios, más que una técnica, más que un método, es una actitud, un talante, una forma de entender la educación que quiere conseguir el desarrollo madurativo de la personalidad de los niños.

La psicomotricidad así entendida no pertenece a un área determinada ni excluye a ningún educador. Aunque la psicomotricidad, por utilizar la actividad motriz, haya sido incorporada o se incorpore en muchos casos dentro de la educación física, lo cierto es que va más allá. Concretamente, en la etapa de educación infantil, el maestro, sea o no especialista de educación física, puede adquirir y, luego, manifestar y aplicar su talante psicomotor en las tres áreas que contempla el currículo oficial.

Conclusión

El concepto de psicomotricidad expresado anteriormente se ubica en otro más amplio. Al igual que la orientación psicopedagógica o educativa, otras corrientes siguieron su curso. En el momento actual, la psicomotricidad está siendo utilizada para incidir en el desarrollo de cualquier persona de cualquier edad. Tiene diferentes niveles de intervención. Además de concernir a los educadores (maestros, psicólogos, pedagogos), la psicomotricidad interesa a profesionales del campo de la salud (médi-

cos, neuropediatras, fisioterapeutas, psiquiatras, psicoanalistas) y de los servicios sociales (educadores sociales, terapeutas ocupacionales).

Su difusión está provocando una nueva profesión: el psicomotricista. De hecho, en nuestro país, se ha constituido recientemente (octubre

de 1998) la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español, que viene a representar un espacio de encuentro, un lugar donde diferentes enfoques psicomotores tienen la posibilidad de establecer un diálogo e intercambio necesarios para el desarrollo coherente y armonizado de la psicomotricidad.

BIBLIOGRAFÍA:

CECCHINI, J.A. (1992). *Reflexión histórica, antropofilosófica y epistemológica como base para una teoría sistémico-cibernética de la Educación Física*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo

DELEGACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES (1971). *Guía didáctica del área de expresión dinámica. Educación Físico-deportiva. Primera Etapa*. Madrid: DNEFyD.

DUPRÉ, E. (1925). *Pathologie de l'imagination et de l'émotivité*. París: Payot. Citado por P. Arnaud. Tomado de Vázquez (1989).

LAPIERRE, A. Y AUCOUTURIER, B. (1977a). *Educación vivenciada* (3 volúmenes). Barcelona: Científico-médica.

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

LAPIERRE, A. Y AUCOUTURIER, B. (1980). *El cuerpo y el inconsciente*. Barcelona: Científico-médica.

LE BOULCH, J. (1969). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Buenos Aires: Paidós.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1986). *Anteproyecto de Marco Curricular para la Educación Infantil. Programa experimental de Educación Infantil*. Madrid: MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Diseño Curricular Base*. 4 volúmenes. Vol. 1: Educación Infantil, 223 páginas. Vol. 2: Educación Primaria, 435 páginas. Vol. 3: Educación Secundaria Obligatoria I, 361 páginas. Vol. 4: Educación Secundaria Obligatoria II, pág. 371 a 663. Madrid: MEC.

PIAGET, J. (1972). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.

PIAGET, J. (1973). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.

PIAGET, J. (1977). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.

ROGERS, C.R. (1972). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.

ROGERS, C.R. (1975). *Libertad y creatividad en la educación. El sistema «no directivo»*. Buenos Aires: Paidós.

ROGERS, C.R. (1980). *El poder de la persona*. Méjico: El Manual Moderno.

VAYER, P. (1977a). *El diálogo corporal*. Barcelona: Científico-médica.

VAYER, P. (1977b). *El niño frente al mundo*. Barcelona: Científico-médica.

VÁZQUEZ, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Gymnos.

WALLON, H. (1974). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Psique.

WALLON, H. (1975). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.

WALLON, H. (1980). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica.

RESUMEN:

Se presenta en este artículo una visión del recorrido de la psicomotricidad en el panorama educativo español, etapa de Educación Infantil, desde la perspectiva del autor: maestro de enseñanza Primaria, especialista en educación física, en contacto directo con los niños de Preescolar desde el año 1969 hasta hoy.

PALABRAS CLAVE:

Psicomotricidad, Educación Infantil, Sistema educativo español.

ABSTRACT:

It is presented in this work a vision of the journey of the psychomotor activities in the Spanish educational panorama, stage of Infantile Education, from the author's perspective: teacher of Primary School, specialist in Physical Education, in direct contact with the children of Infantil Education from the year 1969 until today.

KEYWORDS:

Psychomotor activities, Infantile Education, Spanish educational system.

DATOS DEL AUTOR:

Javier Mendiara Rivas; maestro de educación física en el Colegio de Educación Infantil y Primaria Pío XII de Huesca; profesor de la asignatura Educación Psicomotriz en la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. (Magisterio) de Huesca; Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte; Tesis doctoral titulada *Educación física y aprendizajes tempranos*, defendida en el Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza en el año 1997.





RESÚMENES / ABSTRACTS

Fundamentos psicomotores das expressões artísticas: uma abordagem filogenética.

Psychomotor foundations of the artistic expressions: a filogenetic approach.

AUTOR: Vitor da Fonseca.

RESUMO: O autor procura abordar os fundamentos filogenéticos da arte numa óptica psicomotora, equacionando a superioridade da sensibilidade estética e da expressividade gnosopraxica do Homo Habilis, colocando-a ao lado da fabricação de instrumentos e da linguagem, como uma das componentes fundamentais da evolução da espécie humana. Aborda em seguida a arte como uma coordenação de talentos estéticos que têm a sua origem na sensibilidade visceral e na sua internalização somatognósica, posteriormente na sensibilidade muscular e na emergência duma dominância micromotora sustentada por uma corticalização vestibular e quinestésica, e por último, na sensibilidade espaço-temporal, ilustrando a superioridade pictórica e a capacidade de figuração mental do ser humano criador de arte, perspectivada como uma poesia de formas e de ritmos plásticos que transcendem o corpo mas que emanam da sua interioridade o que subentende o paradigma psicomotor da inseparabilidade das sensações, das emoções e das acções.

ABSTRACT: The author tries to approach the psychomotor foundations of the artistic expressions presenting in first the sensitive and expressive superiorities of the Homo Habilis, emphasising the art as one of the evolutive components. In second, he develops a psychomotor approach of the art relating several aesthetics talents: visceral, muscular and spatial-temporal thinking, with some reference to the bodily-kinesthetic intelligence.

Recursos desde la terapia psicomotriz en la evolución de niños que muestran capacidad limitada de expresión.

Resources from the psychomotor therapy in the evolution of children with limited capacity of expression.

AUTORAS: Cristina de León, Blanca García, Marisa Grajales, Claudia Ravera, Jeannette Podbielevich, Cristina Steineck.

RESUMEN: Queremos plantear una serie de hipótesis y consideraciones que abran un camino hacia la reflexión sobre qué es lo que hace evolucionar a los niños en terapia psicomotriz. Nos referimos en este trabajo a pacientes que presentan una capacidad limitada de expresión tanto a nivel de su expresividad motriz, como en el juego y en los gráficos. Intentamos una interpretación de esta sintomatología y nos referimos a las estrategias terapéuticas a las que recurrimos. Desde esta práctica apuntamos a enriquecer y establecer nuevos lazos entre el cuerpo, su funcionamiento y la elaboración imaginativa que surge de ellos, así como a extremar un esfuerzo de creatividad, una disponibi-

lidad especial y la oportunidad en las propuestas que contribuyan a desencadenar una cadena de representaciones.

ABSTRACT: We want to outline a hypothesis series and considerations that they open a way toward the reflection on what that is it makes improve the children in psychomotor therapy. We refer in this work to patients that present a limited capacity of expression so much at level of their motive expexpression, like in the game and in the graphics. We attempt an interpretation of this symptomatology and we refer to the therapeutic strategies to those that we appeal. From this practice we point to enrich and to establish new knots among the body, their operation and the imaginative elaboration that it arises of them, as well as to carry to an extreme an effort of creativity, a special readiness and the opportunity in the proposals that they contribute to unchain a chain of representations.

El juego popular tradicional. Una opción actual al pensamiento único del deporte.

The traditional popular game. A current option to the unique thought of the sport.

AUTOR: Manel Serrabona Mas

RESUMEN: El juego es un instrumento revelación de un modelo de cultura concreto, de una vida cotidiana, a través del ocio y del tiempo libre. En este artículo se establece una aproximación al concepto de juego. Se intenta diferenciar entre el juego popular, el juego tradicional, el juego autóctono y el deporte. Por último, se habla sobre el juego tradicional y la educación y el impacto que tiene el llamado pensamiento único (globalización). En este sentido, es necesario tener presente el juego como medio de transmisión de una serie de valores culturales.

ABSTRACT: The game is an instrument revelation of a concrete culture model, of a daily life, through the leisure and of the free time. In this article an approach settles down to the game concept. It tries to differ among the popular game, the traditional game, the autochthonous game and the sport. Lastly, it is talked about the traditional game and the education and the impact that it has the called unique thought (globalization). In this sense, it is necessary to have present the game like way of transmission of a series of cultural values.

La psicoprofilaxis quirúrgica infantil. Una tarea preventiva.

The infantile surgical psychoprophylaxis. A preventive task.

AUTORA: Dra. Doris Cwaigenbaum de Hoffnung

RESUMEN: La autora plantea la necesidad de intervenir con carácter preventivo ante una próxima intervención hospitalaria infantil. Una operación quirúrgica o un ingreso hospitalario provocan una reacción no sólo en el niño, sino también en los padres, que debe ser abordada con una técnica focal de psicoterapia breve. Se dan algunas pautas para enfocar esta psicoprofilaxis quirúrgica.

ABSTRACT: The author outlines the necessity to intervene with preventive character before a next infantile hospital intervention. A surgical operation or a hospital entrance not only cause a reaction in the child, but also in the parents that it should be approached with a focal technique of brief psychotherapy. Some rules are given to focus this surgical psychoprophylaxis.

Talleres de educación del gesto gráfico. Una experiencia en la Unidad de Educación Inicial "Enriqueta Compte y Riqué" (Jardines de Infantes nº 213 y nº 260).

Workshops to education of the graphic expression. An experience in the Unit of Initial Education "Enriqueta Compte y Riqué"

AUTOR: Ingrid Henig y Gabriela Paolillo

RESUMEN: Los talleres de Educación del Gesto Gráfico constituyen una instancia interesante en la promoción de aspectos del desarrollo comprometidos en la realización gráfica, detección de dificultades a nivel perceptivo y grafomotriz y para la elaboración en conjunto con el maestro de estrategias de ayuda. Las autoras proponen esta metodología como complemento de la práctica psicomotriz educativa y ofrecen algunas ideas concretas para llevarla a cabo.

ABSTRACT: The workshops to Education of the Graphic Expression constitute an interesting instance in the promotion of aspects of the development committed in the graphic realization, detection of difficulties to perceptive level and of the graphic movement and for the elaboration together with the teacher of support strategies. The authors propose this methodology like complement of the psychomotor educational practice and they offer some concrete ideas to carry out it.

Evaluación inicial en parvulario en Psicomotricidad de Integración.

Initial evaluation at kindergarten in Psychomotor Integration

AUTORES: Joaquín Serrabona, José Luis Muniáin, Rosa María Torrents, María Isabel Benítez

RESUMEN: Los autores proponen un enfoque particular de la evaluación inicial entendida como la forma de establecer la relación y de conectar el programa del niño con el programa del educador. En este momento inicial se trabaja sobre la totalidad de la persona y se observan las diferentes dimensiones de la motricidad integral: conativa, cognitiva, relacional, social, afectiva y fantasmática. Esta confluencia e implicación mutua del niño y del educador resulta fundamental en Psicomotricidad de Integración.

ABSTRACT: The authors propose a particular vision of the evaluation initial understands as the form of establishing the relationship and of connecting the boy's program with the educator's program. In this first moment you acts on the whole person and the different dimensions of the integral motility are observed: behavioral, cognitive, relational, social, affective and ghostly. The child's an educator mutual implication is fundamental in Psychomotor Integration.

Evolución de la psicomotricidad en el campo educativo infantil español

Evolution of the Psychomotor work in the Spanish infantile educational domain.

AUTOR: Javier Mendiara Rivas

RESUMEN: Se presenta en este artículo una visión del recorrido de la psicomotricidad en el panorama educativo español, etapa de Educación Infantil, desde la perspectiva del autor: maestro de enseñanza Primaria, especialista en educación física, en contacto directo con los niños de Preescolar desde el año 1969 hasta hoy.

ABSTRACT: It is presented in this work a vision of the journey of the psychomotor activities in the Spanish educational panorama, stage of Infantile Education, from the author's perspective: teacher of Primary School, specialist in Physical Education, in direct contact with the children of Infantil Education from the year 1969 until today.

NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS

**Jean Massion (2000). *Cerebro y motricidad*.
Barcelona: INDE.**

Durante el desarrollo de las actividades de la vida diaria, los movimientos parecen armoniosos. Pero su organización es el resultado de interacciones complejas entre el sistema nervioso, el aparato musculoesquelético y el entorno. ¿Cómo puede el cerebro tener en cuenta las leyes de la mecánica y construir una representación del mundo exterior para definir su acción? ¿De qué forma actividades complejas como el equilibrio o la marcha pueden estructurarse a partir de centros nerviosos y ajustarse a través de las informaciones sensoriales? ¿Cómo puede aprender el sistema nervioso las órdenes de las tareas sencillas o complejas y adaptarse a nuevas obligaciones impuestas por el mundo exterior? La presente obra intenta responder a estas preguntas a partir de tres estudios complementarios. El primero se centra en las actividades motrices familiares, sencillas o complejas como la marcha o el agarre de objetos para intentar comprender, con la ayuda de análisis cinemáticos, cinéticos y electromiográficos, cómo se caracterizan las órdenes nerviosas que las subtienden. El segundo se centra en las estructuras nerviosas centrales y periféricas para describir su estructura y su función. El tercero, más sintético, intenta definir las reglas que presiden la organización de la acción y su aprendizaje.

Esta obra, escrita por Jean Massion, director de investigación en el Instituto de Ciencias del

Cerebro, del Centro Nacional de Investigación Científica de Marsella, está dirigida a todos aquellos estudiantes, prácticos facultativos, profesores y científicos, que tienen que enfrentarse con los problemas del análisis del movimiento en el ámbito de la neuro y la psicofisiología, de las actividades físicas y deportivas, de la psicomotricidad, de la patología nerviosa y de la reeducación.

A continuación transcribimos el texto de su introducción:

“La organización de las *actividades sensorio-motrices* depende totalmente del sistema nervioso, aunque éste no sea más que uno de los tres socios de un equipo que comprende además el sistema musculoesquelético y el mundo exterior.

El sistema musculoesquelético está formado por un lado por el esqueleto, compuesto por elementos rígidos, los huesos, y por otro lado por los músculos, que por sus propiedades viscoelásticas, aseguran la cohesión de los elementos del esqueleto alrededor de las articu-



laciones. Los músculos, debido a la contracción muscular, generan fuerzas internas que a su vez aseguran dos funciones. La primera es la de regular la rigidez articular a través de la co-contracción de los músculos periarticulares y, como consecuencia, regular la cohesión de los elementos del esqueleto. La segunda es la de provocar el desplazamiento de uno o de varios segmentos o incluso de todo el cuerpo. La fuerza muscular se realiza sobre los elementos del esqueleto que tienen su propia masa y su inercia. Para obtener un desplazamiento determinado, la orden muscular debe tener en cuenta el estado del sistema musculoesquelético. Los receptores músculotendinosos y cutáneos informan al sistema nervioso sobre ese estado y ajustan de forma automática la orden muscular a las obligaciones biomecánicas del momento.

El mundo exterior es el mundo en el que se desarrolla la acción. El sistema nervioso recibe el informe de su estado a través de un conjunto de receptores especializados. Por ejemplo, las informaciones visuales aportan datos sobre la estructura y la topografía del entorno, y también sobre la posición del cuerpo o de uno u otro segmento en relación con este entorno. El mundo exterior es sobretodo la fuente de las fuerzas externas que actúan sobre el sistema musculoesquelético. Algunas son permanentes, como la fuerza de la gravedad de donde proceden las fuerzas de contacto con el suelo o con cualquier otro soporte. Otras son transitorias y de ellas proceden las aceleraciones impuestas, como las que se experimentan cuando arranca un tren.

¿Cuál es el papel del sistema nervioso en la organización de la acción?

Según los defensores de las teorías de los sistemas dinámicos, el cerebro sólo intervendría como socio de un sistema interactivo que comprende igualmente el sistema musculoesquelético y el mundo exterior. La acción sería la propiedad emergente de las interacciones entre los socios, conduciendo a la aparición de estados estables o atractivos. La marcha sería un ejemplo de atractivo.

Según los defensores de las teorías centralistas, el sistema nervioso sería el artífice de la acción. Sin embargo, debe tener en cuenta la complejidad de los demás socios. Para ello construye, en parte por aprendizaje, «modelos internos» o «representaciones internas» del mundo exterior y características cinemáticas y dinámicas del cuerpo. Estos modelos internos permiten definir el objetivo de la acción y reducir su efecto sobre el entorno y sobre el propio cuerpo.

A partir de estos modelos internos llamados directos, se construyen otros modelos internos llamados «inversos» que están destinados a organizar las órdenes de los efectores. Con el objetivo de alcanzar los objetivos con un mínimo coste energético, las órdenes nerviosas tienen que utilizar de la mejor forma posible las propiedades mecánicas del sistema musculoesquelético y las fuerzas puestas en juego por el entorno para realizar el acto motor. De esta forma, el sistema de orden utilizará tanto fuerzas pesadas para permitir la inclinación del tronco como propiedades pendulares del cuerpo y de los miembros inferiores para realizar el paso durante la marcha.

El cálculo permanente de las fuerzas presentes es demasiado complejo para realizarlo de forma eficaz. El aprendizaje permite simplificar los procesos de orden y de control reduciendo el número de grados de libertad controlados, modificando los *circuitos nerviosos precableados* responsables de las actividades automáticas, situadas esencialmente a nivel de la médula y del tronco cerebral, y construyendo de nuevo redes adaptadoras que aseguran el control de la acción, teniendo en cuenta al mismo tiempo el estado más probable del sistema musculoesquelético y del mundo exterior. Estas redes adaptadoras construidas de nuevo se sitúan principalmente a nivel del neocórtex, de los núcleos de la base y del cerebelo.

La *exploración* de las funciones sensoriomotrices recurre a dos tipos de enfoques:

- 1) La exploración directa del sistema nervioso recurre a métodos múltiples y variados: registro de las actividades eléctricas, imaginería cerebral funcio-

- nai, estimulación eléctrica o magnética, efecto de lesiones, estudios de reflejos y análisis neurofarmacológico.
- 2) La exploración de los efectos indirectos de la acción nerviosa: a través de los métodos de análisis del movimiento, de análisis de las fuerzas y sobre todo de las fuerzas de reacción al suelo y a través de la electromiografía.

Una de las principales dificultades del enfoque biomecánico es identificar en los parámetros reunidos aquellos que traducen directamente las variables controladas por el sistema nervioso y los que dependen tanto de los circuitos de regularización automática como de la interacción entre las fuerzas externas y el sistema musculoesquelético. La utilización de la modelación biomecánica y de los métodos de análisis matemático permiten resolver actual-

mente esta dificultad en gran parte, teniendo en cuenta en los parámetros reunidos los efectos «pasivos», relacionados con la acción exterior y con las obligaciones mecánicas, y los efectos «activos», que son los que reflejan la variable controlada por el sistema nervioso en la acción en curso.

En esta obra, se pretende aclarar al lector el papel del sistema nervioso en la elaboración y en el control de las actividades sensoriomotrices, intentando mostrar los mecanismos de las interacciones complejas entre los tres socios, que son el sistema nervioso, el sistema musculoesquelético y el mundo exterior, en acciones sencillas como el movimiento de una articulación pero también en acciones más complejas como la postura, el equilibrio y la locomoción.

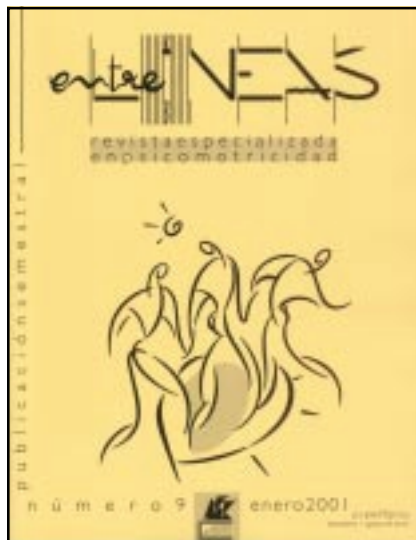
Dónde solicitar el libro:

INDE Publicaciones.
Pl. Sant Pere, nº 4 bis.
08003 - BARCELONA (España)
Teléfono: + 34 93 3199799
Fax: +34 93 3190954
E-mail: editorial@inde.com
Web: <http://www.inde.com>





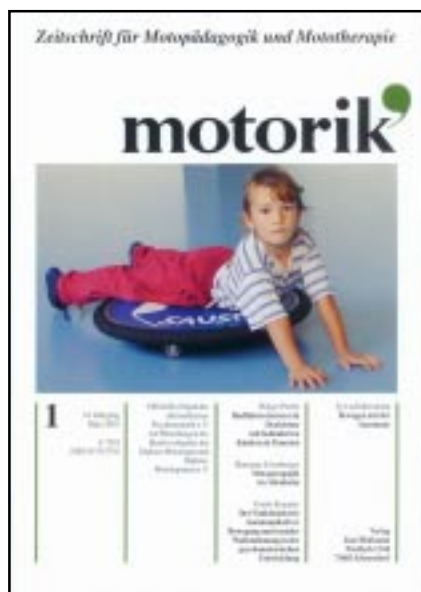
Agradecimiento a otras revistas



Nos resulta muy agradable poder referir y agradecer el cordial recibimiento y los buenos augurios que ha recibido la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales por parte de otras revistas de nuestro ámbito. Además de aparecer en múltiples enlaces, tanto de portales de Internet referidos al trabajo corporal como de páginas de instituciones o centros de formación o de intervención psicomotriz, las páginas de cuatro revistas impresas nos dan la bienvenida:

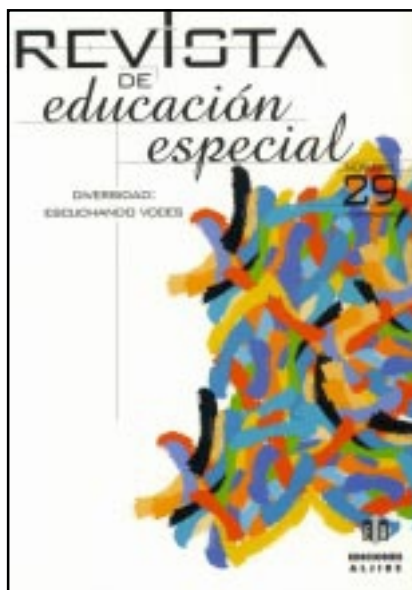
Entre líneas. Revista especializada en Psicomotricidad.

Hotel d'Entitats
Pere Vergés 1, 6ª pl.
08020 - BARCELONA (España)
Teléfono: + 34 655 101355
Fax: +34 93 2780294
E-mail: entrelines.app@wol.es



Motorik. Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie.

Aktionskreis Psychomotorik e.V.
Kleiner Schratweg 32.
32657 - LEMGO (Deutschland)
Teléfono: 0 52 61 970970
Fax: 0 52 61 970972
E-mail: akp@psychomotorik.com
Web: <http://www.psychomotorik.com>



Revista de Educación Especial.

Ediciones Aljibe S.L.
Calle Pavía nº 8
29300 - ARCHIDONA - Málaga (España)
Teléfono: +34 952714395
Fax: +34 952714342
E-mail: aljibe@indico.com



**Psicomotricità. Rivista
quadrimestrale dell'A.N.U.P.I.**

Associazione Nazionale Unitaria
Psicomotricisti Italiani.
Corso Lodi 5.
20135 - MILANO (Italia)
Teléfono: 02 55012453
Fax: 02 70120081
E-mail: anupi@tin.it
Web: [http://
psicomotricita.dongnocchi.it/](http://psicomotricita.dongnocchi.it/)



Normas de publicación

Aspectos formales:

Los autores enviarán el trabajo por correo electrónico (revista@iberopsicomot.net) a la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales 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. Lo que supone no haber sido publicado previamente en ningún medio escrito, como artículo de revista, como parte de un libro 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 de página y sin 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 Apellido, Iniciales del Nombre. (ed./eds.), *Título del libro*, (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 nor-

mas 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:

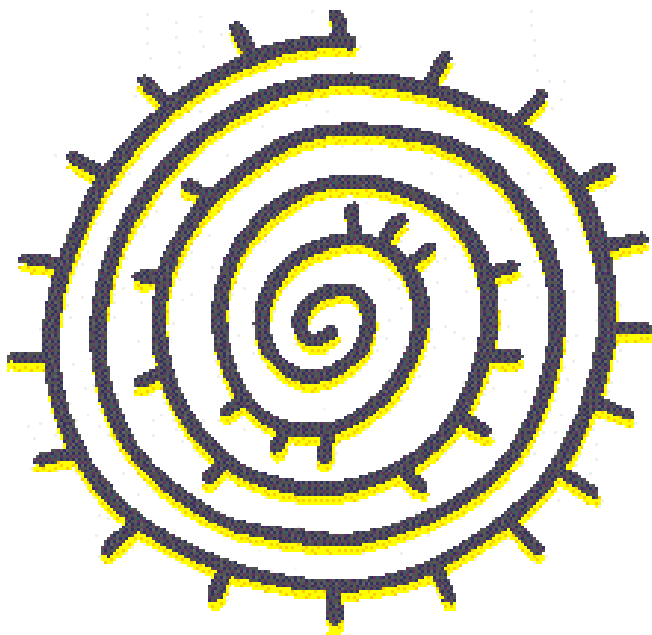
La Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales no abonará cantidad alguna en efectivo a los autores por la publicación de los artículos. En cambio, a quienes les sea publicado un artículo se les dará acceso al número completo en que aparece.

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.

Número 2

Mayo de 2001

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

www.iberopsicomot.net



Número 2
Mayo de 2001

